

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ANSELME MOKWETY-ALULA

PERCEPTION DE L'EXERCICE DU POUVOIR DÉCISIONNEL DES PARENTS  
AU SEIN D'UN CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT  
(MAURICIE / BOIS-FRANCS)

JANVIER 2002

2083

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Sommaire

La Loi 180 (LIP) octroie aux parents, par le biais du conseil d'établissement, le pouvoir de se prononcer sur tous les sujets concernant la vie de l'école (Assemblée Nationale du Québec, 1998 ; MEQ, 1997). Cependant, l'exercice de ce pouvoir décisionnel par les parents sur des sujets relevant de l'expertise professionnelle de l'école fait l'objet des craintes et des appréhensions de la part de certains acteurs du système éducatif, qui estiment que les parents ne sont pas compétents dans ce domaine. Cette recherche exploratoire visait à comprendre la nature du pouvoir décisionnel réel exercé par les parents au sein d'un conseil d'établissement (CE), à analyser la perception que ces derniers ont par rapport au pouvoir décisionnel dans le domaine pédagogique et enfin, à identifier les conditions de l'exercice de ce pouvoir. L'étude utilise une démarche qualitative orientée dans une perspective phénoménologique descriptive (Deschamps, 1993). Elle a été réalisée auprès de huit parents, dont quatre président(es), siégeant aux conseils d'établissement de six différentes écoles primaires et secondaires des Régions de la Mauricie et des Bois-Francs. La collecte des données fut faite par entrevue semi-dirigée individuelle selon le modèle de Paillé (1991). Les procédures de traitement et d'analyse des données s'inspirent de la méthode d'analyse phénoménologique élaborée par Deschamps (1993). Les données sont interprétées principalement à la lumière des notions du pouvoir décisionnel et de son exercice selon la théorie de Jacques (1986) qui distingue explicitement les deux dimensions du pouvoir à savoir, l'autorité qui est un pouvoir légal et formel, et l'influence qui est une forme de pouvoir autrement appelé

« pouvoir de l'expert ou de compétence » (pouvoir informel). Les résultats révèlent que les parents participants aux CE ne possèdent pas l'expertise nécessaire pour se prononcer, c'est-à-dire, approuver ou adopter des sujets d'ordre pédagogique qui sont préparés et proposés par l'école. En effet, si le pouvoir des parents est légitimée par la loi, il reste cependant que son exercice est limité par le manque d'expertise qui ne leur permettrait pas de justifier leur choix, ni de poser des questions pertinentes. Les parents estiment pour leur part que l'accès à l'information et à la formation leur serait des atouts indispensables pour jouer pleinement leur rôle dévolu par la loi. Ils souhaiteraient avoir parmi eux des spécialistes dans les domaines de l'éducation (enseignement) et des finances, mais la très faible participation des parents pose un sérieux problème. À défaut des spécialistes, les parents souhaiteraient, au besoin, inviter des experts pour leur prêter mains fortes pour certaines questions pour lesquelles ils n'ont pas de compétence. Cette situation pose le problème de la nécessité de l'exercice du pouvoir décisionnel par les parents sur des questions d'ordre pédagogique. Des questions demeurent : est-il vraiment opportun d'attribuer à tout prix des pouvoirs aux parents dans les domaines qui relèvent de l'expertise de l'école, sachant que ces derniers ne peuvent souvent pas les exercer adéquatement ? Pourquoi les parents qui revendiquent le pouvoir ne peuvent-ils (ou ne veulent-ils) pas participer massivement ? Ces questions qui ne sont pas d'ailleurs exhaustives offrent d'autres pistes de recherche intéressantes qui pourraient davantage aider à la compréhension de la problématique de la participation des parents à l'école.

## Table des matières

SOMMAIRE .....	ii
TABLE DES MATIÈRES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS .....	ix
REMERCIEMENTS .....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 PRÉSENTATION DU CENTRE D'INTÉRÊT.....	6
1.2 IDENTIFICATION DU PROBLÈME .....	9
1.2.1 Aperçu historique de la participation des parents à l'école au Québec.....	16
1.2.2 Fonctions et pouvoirs du CE selon la Loi 180 (LIP).....	23
1.2.3 Observations générales des constances se dégageant des Tableaux .....	28
1.2.4 Problématique de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents.....	31
1.3 IMPORTANCE DE LA RECHERCHE.....	35
1.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	36
1.5 QUESTIONS DE RECHERCHE .....	37
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE .....	38
2.1 LE CONCEPT DU POUVOIR .....	40
2.1.1 Le pouvoir, l'influence et l'autorité .....	42
2.1.2 Fondements, bases, sources ou dimensions du pouvoir.....	45
2.2 L'EXERCICE DU POUVOIR DÉCISIONNEL.....	51
2.2.1 Le pouvoir comme résultante d'une relation d'échange.....	51
2.2.2. Le pouvoir comme exercice de l'influence.....	54

2.3 PARTICIPATION DES PARENTS ET EXERCICE DU POUVOIR EN COLLÉGIALITÉ.....	58
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE .....	64
3.1 TYPE DE RECHERCHE.....	65
3.2 ÉCHANTILLONNAGE.....	66
3.3 CUEILLETTE DES DONNÉES .....	67
3.3.1 Validation des questions d’entrevue.....	70
3.3.2 Passation des entrevues .....	71
3.3.3 Transcription des données.....	72
3.4 PROCÉDURES DE TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES .....	72
3.4.1 Définition opérationnelle des codes .....	75
3.4.2 Validation interjuges des codes .....	82
3.4.3 Codification.....	83
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	84
4.1 PROCÉDURES DE PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	85
4.2 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	86
4.2.1 Critères d’éligibilité des représentants des parents au sein d’un CE.....	86
4.2.2 Nature du pouvoir exercé au sein du CE : Perception des parents.....	88
4.2.3 Nature du pouvoir exercé au sein du CE : Influence.....	90
4.2.4 Exercice du pouvoir décisionnel : Sujets traités.....	92
4.2.5 Exercice du pouvoir décisionnel : Bases d’appui aux décisions .....	94
4.2.6 Exercice du pouvoir décisionnel : Difficultés rencontrées .....	96
4.2.7 Conditions de l’exercice du pouvoir décisionnel par les parents au sein du CE.....	99
4.3 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	102
4.3.1 Rappel de l’objet de recherche .....	102
4.3.2 Interprétation et discussion des résultats.....	103
CONCLUSION.....	108
RÉFÉRENCES .....	115

APPENDICES .....	122
APPENDICE A : Protocole d’entrevue .....	123
APPENDICE B : Schéma d’entrevue semi-directive .....	126
APPENDICE C : Mémoire des parents de la FCPPQ.....	128

### Liste des tableaux

#### Tableau

1	Participation des parents à des instances décisionnelles de différents niveaux .....	11
2	CE : Fonctions et pouvoirs généraux .....	24
3	CE : Fonctions et pouvoirs reliées aux services éducatifs .....	25
4	CE : Fonctions et pouvoirs reliés aux services extrascolaires .....	26
5	CE : Fonctions et pouvoirs reliés aux ressources matérielles et financières.....	27
6	Éléments du pouvoir (fondements, bases, sources ou dimensions) .....	49
7	Portrait des sujets participants à la recherche .....	68
8	Critères d'éligibilité des représentants des parents au sein d'un CE.....	87
9	Nature du pouvoir exercé au sein d'un CE : Perception des parents.....	89
10	Nature du pouvoir exercé au sein d'un CE : Influence .....	91
11	Exercice du pouvoir décisionnel des parents : Sujets des discussions aux réunions d'un CE .....	93
12	Exercice du pouvoir décisionnel des parents sur des sujets pédagogiques : Bases d'appui aux décisions ou à l'argumentation.....	95
13	Exercice du pouvoir décisionnel des parents : Difficultés rencontrées .....	97
14	Conditions de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un CE.....	100



Liste des figures

## Figure

- 1      Système catégoriel mixte en rapport avec les données recueillies  
sur l'exercice du pouvoir décisionnel des parents  
au sein d'un conseil d'établissement ..... 77

Liste des sigles et abréviations

ANQ	Assemblée Nationale du Québec
CE	Conseil d'Établissement
CO	Conseil d'Orientation
CS	Commission Scolaire
CSE	Conseil Supérieur de l'Éducation
FCPPQ	Fédération des Comités de Parents de la Province du Québec
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique

### Remerciements

Un tel travail résulte de la contribution de plusieurs personnes qui s'y sont impliquées à divers titres. Qu'il me soit permis de les remercier ici. Il convient en premier lieu d'exprimer toute ma reconnaissance à Monsieur Stéphane Martineau, professeur au Département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), qui a agi comme directeur de mémoire. Son support multiple, sa confiance et son attention à notre égard, sa disponibilité et ses conseils judicieux ont largement facilité la réalisation de ce mémoire.

Je rends un hommage particulier à Monsieur Jean-Luc Gouveia, professeur au Département des Sciences de l'Éducation avec qui j'ai cheminé pendant la première élaboration de ce travail, pour la richesse et l'originalité de ses observations, pour ses sages conseils et surtout pour son soutien multiple durant tout mon cursus universitaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Par ailleurs, je veux remercier les personnes qui m'ont soutenu d'une manière ou d'une autre, de loin ou de près, pour mes études au Canada et surtout pour la réalisation de ce mémoire : Orduna Carlos, Paul Charbonneau, la famille Boti, Noémie et Lorraine Lecomte, Gabriel Nyembo, Solange Upar et Simon Ambeault, François Godbout, Jean-Baptiste Gbongue. Que chacun ou chacune d'entre eux trouve ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

Enfin, je tiens à remercier chaleureusement tous les parents qui ont aimablement accepté de me rencontrer en entrevue.

## Introduction

L'importance de la participation des parents d'élèves dans l'administration et la vie de l'école est une réalité dans le monde et spécifiquement au Canada (Bédard-Hô, 1996 ; Comeau, et Salomon, 1994 ; MEQ, 1996 ; OCDE, 1997).

En effet, selon une étude de l'OCDE effectuée dans la plupart des pays membres, la gestion de l'école relève d'un conseil d'administration, composé à majorité de parents (OCDE, 1997). Les pays sont de plus en plus nombreux à adopter des politiques qui encouragent les parents, les familles et la communauté en général à prendre plus largement part à l'enseignement proposé par les établissements scolaires. Des résultats de recherches sur la participation des parents tendent à montrer que la participation des parents va de pair avec un niveau scolaire élevé, en partie en raison des pressions exercées par les parents eux-mêmes, mais aussi dans le contexte de la décentralisation des administrations des écoles (OCDE, 1997, p. 3).

Au Québec, la participation officielle (légalisée) des parents remonte à vingt ans si l'on se réfère à la première loi, la Loi 27 « Loi concernant le regroupement et la gestion des Commissions scolaire » de 1971, qui crée des comités d'école (art. 67) dans chaque école et un comité de parents (art. 68) dans chaque commission scolaire. Cette dernière était suivie par les Lois 30 et 71 de 1979, qui instituèrent le conseil d'orientation afin d'assurer la participation des parents qui favorise le projet éducatif. De plus, des représentants des parents peuvent siéger désormais au conseil des commissaires et à l'exécutif. Ces deux Lois, croit-on, ont été adoptées pour remédier aux malaises éprouvés

face à la participation institutionnalisée des parents (MEQ, 1977). Puis vint la Loi 107 adoptée en 1989 qui précisa les pouvoirs consultatifs des différents comités et conseils, tant au niveau de l'école que de la commission scolaire.

Non satisfaits de leurs pouvoirs qui étaient jusque là consultatifs (FCPPQ, 1997), les parents ont revendiqué et obtenu de nouveaux pouvoirs et rôles, cette fois-ci décisionnels, sur tous les aspects entourant la vie de l'école, c'est-à-dire, approuver et adopter des propositions préparées et présentées par l'école. En effet, avec l'institution du conseil d'établissement (CE) par la Loi 180, loi qui modifie la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives (MEQ, 1997), qui est entrée en vigueur depuis juillet 1998, en remplacement du comité d'école et du conseil d'orientation, les parents membres peuvent exercer désormais des pouvoirs décisionnels et des fonctions accrues à l'école, par le biais de cette même nouvelle structure administrative (Assemblée nationale du Québec, 1998). Cependant, les parents, même s'ils sont majoritaires et assurent obligatoirement la présidence du conseil par un de leurs, doivent interagir avec les représentants élus des enseignants, des membres de la communauté et des élèves (au secondaire), dans le but ultime de veiller à la formation de qualité et à la réussite du plus grand nombre d'élèves (ANQ, 1998 ; MEQ, 1997). Qu'en est-il de la réalité de l'exercice de ce pouvoir ainsi dévolu aux parents, pouvoir qui fait l'objet de nombreuses critiques des autres acteurs du système éducatif?

Cette recherche qualitative visait à analyser la perception qu'ont les parents eux-mêmes de ce pouvoir et de son exercice réel dans le domaine pédagogique et à définir les conditions de l'exercice de ce pouvoir. Cette analyse permettra aussi de vérifier si les

critiques formulées par les opposants à l'attribution des pouvoirs décisionnels aux parents sont fondées dans les faits. Le cadre de référence basé principalement sur le concept de « pouvoir » qui distingue « l'autorité » (pouvoir légal et formel) de « l'influence » (pouvoir de l'expert ou de compétence, informel). L'autorité et l'influence sont présentées par les auteurs comme étant les deux principales dimensions du pouvoir qui sont deux réalités différentes mais inter-reliées. (Réf. Cadre de référence).

Le premier chapitre expose la problématique à l'origine de la recherche. Plus précisément, il présente à tour de rôle le centre d'intérêt, l'identification du problème, les objectifs de la recherche, les questions de recherche et l'importance de la recherche. Le deuxième chapitre présente le cadre de référence et fait la recension des écrits pertinents sur le sujet. Le troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée. Il présente donc le type de recherche, les sujets, la technique de cueillette de données et son déroulement, le traitement et l'analyse des résultats. Le quatrième chapitre présente les résultats. Il fait successivement la description, l'analyse et l'interprétation de ces derniers. La recherche se termine avec la conclusion et la présentation des références.

## Chapitre 1



## Problématique

Ce premier chapitre est consacré aux éléments constituant la problématique de la recherche. Le centre d'intérêt, la situation et l'identification du problème sont d'abord présentés, de même que les questions de recherche qui en découlent. L'importance, les limites et les objectifs de recherche sont ensuite explicités.

### 1.1 Présentation du Centre d'Intérêt

Au Québec l'école est, au premier titre, l'établissement responsable de la réussite scolaire. Pour favoriser, partout au Québec une formation de qualité et pour assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves, il s'avère indispensable que chaque école possède tous les moyens qui lui permettent, dans le respect du curriculum, d'adapter son enseignement et son organisation aux besoins et aux caractéristiques de ses élèves (MEQ, 1997).

La formation de qualité et la réussite du plus grand nombre d'élèves furent au cœur des préoccupations majeures, maintes fois rappelées dans les avis du Conseil supérieur de l'éducation (1993) ; elles furent également l'objet des débats de la Commission des États Généraux sur l'éducation et de nombreux autres organismes concernés (MEQ, 1996). Dans la perspective de trouver des solutions à ces préoccupations, on en est venu graduellement à considérer que la responsabilité de la gestion scolaire devait être exercée le plus près possible du lieu même où se passe

l'action de formation, soit dans l'établissement. C'est dans cet esprit qu'il a été jugé opportun de donner à l'école l'autonomie et les pouvoirs nécessaires à la réussite de sa mission, d'instaurer un partenariat entre les usagers que sont les parents, le personnel de l'école et la communauté, de favoriser l'autonomie professionnelle du personnel enseignant sous l'autorité de la direction de l'école.

Pour ce faire, la récente réforme de l'éducation (MEQ, 1997) promulguée par la Loi 180, Loi modifiant la loi sur l'instruction publique et ses diverses dispositions législatives (Assemblée Nationale du Québec, 1998) institue dans chaque école (primaire, secondaire et le centre de formation professionnelle) un conseil d'établissement (art. 42, 102) pour encadrer les établissements dans l'exercice de cette autonomie. Cette loi attribue à l'école et au conseil d'établissement des fonctions et des pouvoirs décisionnels accrus nécessaires à l'accomplissement de sa mission, dans tous les domaines d'activités organisationnelles ; ces pouvoirs et fonctions touchent principalement aux orientations concernant la pédagogie et la vie de l'école, à la gestion des ressources et aux modalités des services à offrir aux élèves et à la communauté<sup>1</sup>.

De par sa composition et son mode de fonctionnement, le conseil d'établissement (CE) est une nouvelle structure administrative décisionnelle qui cumule désormais les responsabilités de l'ancien comité d'école et du conseil d'orientation, pour permettre aux parents de participer aux décisions qui se prennent à l'école (MEQ, 1996). Ce conseil est constitué d'au plus vingt membres dont au moins quatre parents élus par leurs pairs, qui doivent travailler en collaboration, ayant comme mission ultime de favoriser la réussite éducative des élèves. Par l'institution de cette nouvelle instance décisionnelle, les parents

membres ont vu leur pouvoir et leur rôle augmentés. Bien qu'ils ne soient pas les seuls membres au sein de ce conseil, la Loi 180 les rend majoritaires par rapport aux autres membres (personnel enseignant, élèves du secondaire et représentants de la communauté), elle assure obligatoirement à l'un des parents la présidence du conseil (art. 56) et la direction des séances (art. 59), tout en accordant aussi au président la voix prépondérante dans les votes, en cas de partage des voix (art. 63). De plus, seuls des représentants de parents et ceux des membres du personnel et du service de garde ont droit au vote éventuel, ce qui exclut les représentants des élèves et ceux de la communauté. Le directeur de l'école, quant à lui, participe aux séances du CE mais sans droit de vote (art. 46)<sup>2</sup>. Si l'on se fie strictement au poids numérique qu'ils représentent désormais, les décisions retenues lors des réunions d'un CE devraient refléter le choix des parents.

Ce nouveau rôle des parents oblige à un changement important dans la gestion de l'école : l'exercice du pouvoir en partenariat et donc la prise de décision en collégialité. Or, comme c'est le cas pour tout organisation, un changement de cette ampleur suscite souvent des appréhensions, des craintes voire des résistances (Schein, 1985). L'exercice du pouvoir décisionnel des parents à l'intérieur du conseil d'établissement au Québec semble ne pas échapper à cette règle. Ainsi certaines sources rapportent que « la plupart des parents ne sont pas familiers avec la terminologie propre au secteur de l'éducation » (Fortin, 1998 ; Harvey, 1999), ou que, « pour certains enseignants, les parents ne sont pas

---

<sup>1</sup> Réf. Tableaux des fonctions et pouvoirs des CE.

<sup>2</sup> Cette étude exclut le conseil d'établissement du centre de formation professionnelle où l'on peut observer quelques différences. A titre d'exemple, aucune restriction n'est faite à certains membres sur le droit de vote.

compétents en matière de pédagogie et de la gestion scolaire » (Comeau et Salomon, 1994 ; MEQ, 1999), compromettant ainsi leur réel exercice de l'influence nécessaire pour faire « passer » leur choix. Il va sans dire que ces critiques, si elles avèrent justifiées, pourraient limiter l'exercice du pouvoir décisionnel des parents dans certains de ces aspects comme l'expertise. Dans ce contexte, il est important non seulement d'identifier et d'analyser les composantes du pouvoir décisionnel attribué aux parents par la Loi 180 mais aussi et surtout d'analyser la perception qu'ont les parents membres de ce pouvoir décisionnel et de son exercice, afin de vérifier si les critiques sont fondées, de déterminer et de comprendre sa nature et ses implications dans la dynamique du fonctionnement du conseil tel que souhaité.

## 1.2 Identification du Problème

L'importance de la participation des parents d'élèves dans l'administration et la vie de l'école est une réalité dans le monde et spécifiquement au Canada (Bédard-Hô, 1996 ; Comeau et Salomon, 1994 ; MEQ, 1996 ; OCDE, 1997). En effet, selon une étude de l'OCDE effectuée dans la plupart des pays membres, la gestion de l'école relève d'un conseil d'administration, composé à majorité de parents (OCDE, 1997).

L'idée de faire participer les parents, selon les mêmes sources citées ci-haut, pourrait être interprétée comme la résultante de forces sociales, politiques et éducatives qui caractérisent les sociétés démocratiques. De nombreuses recherches menées depuis les années 60 et citées par Comeau et Salomon (1994), soulignent l'importance des premières années de la vie de l'enfant et par conséquent du rôle inégalable de la famille

pour le développement futur de celui-ci, tant sur le plan intellectuel qu'affectif et social. En conséquence, les parents ne doivent pas être tenus à l'écart de l'école. Cette participation leur permet d'exercer une forme de contrôle sur ce qui se passe à l'école, elle sert à exprimer les besoins des enfants tels que perçus par les parents ; elle vise également l'adaptation de l'école au mieux-être (au sens large) de l'enfant. Dans ce sens, on pourrait affirmer que les parents exercent une forme d'expertise face à leurs enfants et, même à l'égard de certaines activités scolaires, ils sont en mesure d'apporter leur contribution. Plusieurs autres recherches (Gilles, 1998 ; Karlsson, 1997 ; Kohl, 1992) soulignent l'importance et surtout les avantages de cette participation des parents à l'école. Nous retiendrons entre autres, la contribution au meilleur fonctionnement de l'école, l'amélioration de la réussite scolaire, la transformation de la culture de l'école, etc.

Néanmoins, le rapport de l'OCDE (1997) souligne que la représentation des parents au sein des instances décisionnelles et consultatives et leur participation à l'administration des établissements revêtent des formes très diverses. En effet, bien que l'établissement et le parent soient l'un et l'autre impliqués de manière étroite dans l'éducation des enfants, leur domaine de responsabilité ainsi que la formulation de ces responsabilités varient en fonction du pays, de l'évolution sociale, économique et politique du pays (OCDE, 1997)<sup>3</sup>. De même, peu d'études conviennent au sujet de l'objet et le domaine de participation pertinente et sur l'opportunité de l'exercice du pouvoir lié à cette participation (Gilles, 1998).

---

<sup>3</sup> Cfr Tableau 1

Tableau 1  
Participation des parents à des instances décisionnelles de différents niveaux

Pays types	Différents niveaux du système			
	National	Province ou État	Autorité locale	Établissement
Canada	SO (1)	En partie (C)	En partie (C)	En partie (C)
Québec (1998)	SO	En partie (C)	En partie (C)	En partie (C)
Danemark	Oui (C)	SO	Non	Oui (D)
Angleterre et pays de Galles	Non (*)	SO	Non	Oui (D)
France	Oui (C)	Oui (C)	Oui (C)	Oui (C)
Allemagne	Oui (C)	Oui (C)	Oui (C)	Oui (D)
États-Unis	SO	Non	Variable	Variable
Irlande	Oui (D)	SO	Oui (**)	Oui (D)
Japon	Non	Non	Non	Non
Espagne	Oui (C)	Oui (D)	Oui (C)	Oui (D)
Nouvelle Zélande	SO	Oui (D)	SO	Oui (D)

*Source.* (1) OCDE (1997), adapté par nous par l'ajout de la Nouvelle Zélande et du Québec (Province du Canada).

*Légende.* C : rôle consultatif ; D : rôle décisionnaire ; SO : sans objet ; \* : les instances nationales de parents reçoivent des documents pour consultation et avis ; \*\* : dispositif légal non encore en place.

D'autres études, en particulier celle de Baker et Soden (1998) et celle de Comeau et Salomon (1994), indiquent que le pouvoir exercé par les principaux partenaires des systèmes éducatifs à l'école dont les parents est essentiellement consultatif et porte sur

des sujets d'ordre opérationnel comme les sorties éducatives, le projet éducatif, la collaboration avec les enseignants, la sécurité des enfants à l'école, etc. En conséquence, on note des définitions contradictoires et diversifiées sur la participation des parents et sur leur pouvoir, la diversité sur le type de participation selon les pays, l'exercice du pouvoir en collégialité conflictuel, etc.

Mais que dit la littérature sur l'expérience antérieure de participation de parents au Québec depuis la législation de 1971? Avant d'aborder le pouvoir et les rôles attribués aux parents au sein d'un CE, passons en revue les plus importantes études réalisées sur le Comité d'école et le comité de parents. D'autres références sont complétées dans la partie historique, notamment sur le Conseil d'orientation et le Comité d'école. Pour le besoin de notre recherche, nous y présentons brièvement les éléments essentiels.

En effet, quatre ans après la première législation de la participation des parents à l'école, Henripin et Ross (1976) ont effectué une enquête dans quelques écoles primaires et secondaires des régions de Montréal et de Québec. Cette enquête visait plus les membres parents ou l'existence de comités de parents dans les écoles était plus ancienne. Les auteurs y soulignent entre autres, l'importance et les avantages des activités de formation et d'information à donner aux parents pour l'efficacité de leur participation (pp. 57-58). Pour les auteurs, ces activités tendent à diminuer des incertitudes; elles augmentent la connaissance qu'on a des buts, du fonctionnement et des ressources de l'école et du système scolaire; elles augmentent la capacité de travailler en équipe, de s'exprimer et de collaborer à l'organisation d'activités; elles augmentent la capacité des parents de donner des avis et des opinions et de concevoir des recommandations réalistes concernant l'école (p. 58).

En 1977, le « Livre vert » du MEQ, sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec a relevé certains malaises liés aux difficultés auxquelles font face les comités

d'école et des parents (pp. 128-129) en ces termes : les cadres [...] reprochent aux parents de s'immiscer dans les domaines qui ne sont pas de leur compétence; les enseignants se montrent souvent très réticents et se tiennent sur la défensive au sujet de l'acte pédagogique. Par ailleurs, les parents souffrent du renouvellement constant des membres de leurs comités, étant donné que la formation de base est sans cesse à recommencer. Ce constat a obligé l'adoption d'une autre Loi (Loi 30) pour atténuer ces malaises (voir historique).

Tremblay (1977) à son tour, a enquêté sur le comité d'école et le comité de parents par rapport à la communication et à la participation. L'auteur a relevé dans son étude six types de difficultés qui entravent considérablement le développement de l'influence des comités d'école entre autres, fragilité de la représentativité des comités qui réduit sensiblement le poids qu'ils entendent faire peser sur l'orientation et le fonctionnement de l'école; l'empiétement sur le terrain du professionnalisme que sa venue semble préfigurer; réticence des enseignants à considérer les parents comme partenaires égaux (...). Pour les parents, les réunions ne servent qu'à entériner les demandes formulées par la direction de l'école.

Deux ans plus tard, Divay et Godbout (1979) ont enquêté dans 9 écoles sur les expériences variées menées par les comités d'école des régions administratives de la CECM. Précisément, cette étude portait sur le degré d'engagement des membres du comité; sur la présence des parents qui ne sont pas membres du comité; sur l'attitude du directeur d'école et des profs à l'égard du comité et des parents. Les auteurs mentionnent dans leurs résultats l'attitude défavorable des professionnels de l'enseignement (profs et directeur) sur la participation des parents dans la grande majorité des écoles (p. 241). Quant à l'étendue de la participation des parents, les auteurs constatent une faible capacité de mobilisation des parents lors des élections, un champ d'intervention



généralement limité, un faible taux de participation (1 à 42%) à l'élection des membres, donc : très peu de compétition<sup>4</sup> (pp. 246-247). Par rapport au pouvoir et à l'influence, les auteurs soutiennent que, formellement, les comités d'école n'ont pas de pouvoir; tout au plus ont-ils un rôle consultatif et donc une influence très limitée » (p. 249). De plus, la majorité des répondants n'a pas l'impression que le comité s'occupe de choses importantes par rapport à l'orientation et à la vie de l'école », (p. 259).

La synthèse Georgeault et Sylvain (1980) sur une vaste enquête rend compte de l'opinion des parents, membres de Comité d'école quant à leur participation à la chose scolaire; elle cerne entre autres les degrés de participation auxquels ils aspirent et décrit le vécu de ces comités. Les auteures y perçoivent clairement l'écart qui sépare la situation légale (législative) et réglementaire et les aspirations des parents membres de comités d'écoles. Les résultats montrent aussi que les parents membres de comité d'école privilégient une participation qui se situe entre la limite d'hétérogestion<sup>5</sup> et de la cogestion hétéronome<sup>6</sup>, un certain nombre d'entre eux situant même leur participation dans le cadre de la gestion autonome (p. 53). Quant à la question posée aux parents : *« jusqu'où voulez-vous aller en matière de participation face à des questions d'ordre pédagogique? »*, les résultats révèlent que 40% veulent être consultés de façon obligatoire, faire des recommandations et participer à l'étude des problèmes et à la

---

<sup>4</sup> L'absence de compétition lors des élections n'est pas un signe de leadership incontesté de la part des membres des comités, au contraire, choisis unanimement et quasiment par défaut, les comités ne semblent pas capables de mobiliser les parents, de susciter chez eux un grand intérêt pour l'école et de les faire participer à certaines activités.

<sup>5</sup> Où le pouvoir et la responsabilité qui en découle, sont assumés par l'autorité institutionnelle et ses représentants dûment mandatés. La gestion est faite par quelqu'un d'autre que les usagers, le pouvoir appartient à quelqu'un d'autres que les usagers.

<sup>6</sup> La cogestion est faite par les usagers eux-mêmes, le pouvoir leur appartient. La cogestion hétéronome où le pouvoir final en cas de litige et la responsabilité dernière sont le fait de l'autorité institutionnelle.

recherche de solutions possibles avec tous les partenaires impliqués; 26,1% veulent être consultés obligatoirement, faire des recommandations, participer à l'étude des problèmes et partager la prise de décision avec tous les partenaires impliqués, en exerçant un droit de vote. Mais en cas de litige, la décision finale appartiendrait à l'administration scolaire (pp. 55-58). Selon les auteurs, plusieurs comités d'école estiment n'avoir que peu d'influence sur ce qui se passe à l'école et ne réussissent à impliquer qu'un nombre restreint de parents en dehors des membres eux-mêmes (p. 80s). Ils mentionnent aussi les causes de peu d'influence des parents, entre autres, la préparation insuffisante pour participer au comité, le manque d'intérêt des membres, le manque de disponibilité et les discussions stérile. Par rapport à l'information, les comités d'école cherchent à s'informer et leur informateur privilégié est le principal. Or, parmi les difficultés rencontrées, certaines soulignent le manque de bonne volonté du principal en ce qui concerne l'information transmise aux membres ou aux non-membres. Celui-ci filtre une partie de l'information.

En 1994, Comeau, Salomon (1994) ont publié les résultats d'une vaste enquête menée auprès de 4654 répondants repartis dans 40 Commissions scolaires du Québec. Cette enquête a permis de situer les besoins et les attentes des divers intervenants<sup>7</sup> des membres des Comités d'écoles face à la participation et de préciser le sens que chacun en donne selon le milieu. Parmi les problèmes liés à la participation des parents, les auteures soulignent entre autres, le manque de disponibilité des parents; le désintérêt des parents à prendre des décisions au niveau pédagogique; le manque de temps (p.80-81). Par ailleurs, une participation efficace des parents requiert les conditions suivantes : une présence plus

significative de parents; l'information à donner aux parents sur ce qui se passe à l'école; la préparation et la formation de parents surtout au niveau pédagogique mais aussi en psychologie; la définition claire des rôles et des objectifs de la participation des parents; l'établissement d'un climat de confiance mutuelle professeurs-parents; le respect des professeurs dans leur rôle au point de vue pédagogique par les parents. (p. 84). Au niveau du pouvoir et de l'influence, le directeur prend les décisions et le comité ne fait que compléter ses décisions (p. 106), soulignent les auteurs.

Hormis Comeau et Salomon (1994) qui évoquent brièvement les sources du pouvoir en citant Crozier et Friedberg (1977), la question de partage du pouvoir et la prise de décision, ces études parlent également du pouvoir et de son exercice (consultatif et décisionnel) et de l'influence des parents. Toutefois, ils n'analysent pas scientifiquement le concept du pouvoir et de son exercice, ses sources et ses principales dimensions telles que l'ont fait les classiques de la théorie du pouvoir. (Cfr. Cadre de référence).

Avant de poser et de récapituler définitivement la problématique de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un CE, suivons son évolution à travers le temps.

### 1.2.1 Aperçu historique de la participation des parents à l'école au Québec.

Bien que notre recherche ne porte pas nécessairement sur la participation des parents à l'école au Québec, il nous semble opportun sinon adéquat d'y présenter un bref aperçu historique. En effet, comme le soulignent Comeau et Salomon (1994),

---

<sup>7</sup> Enseignants, parents, administrateurs et professionnels non enseignants.

« participer, qu'il s'agisse d'un milieu d'entreprise ou d'une école, c'est toujours s'intégrer au pouvoir, même dans ses formes les moins apparentes. En contrepartie, la participation implique un certain partage de pouvoir. La participation au pouvoir désigne l'exercice d'une part d'autorité dans la direction d'une organisation (p. 20) ». Autrement dit, c'est en participant qu'on peut se voir attribué des pouvoirs consultatifs ou décisionnels selon les contextes.

Loin de relater toute l'histoire de la participation des parents à la chose scolaire, nous allons, pour le besoin de cette étude, nous limiter à un bref aperçu, tout en soulignant les rôles et pouvoirs attribués aux parents au long de l'évolution de leur participation. Nous en retiendrons ici les périodes les plus marquantes.

La participation des parents au Québec est en constante évolution. Pendant plus de cent ans, le système scolaire québécois (à l'exception des villes de Québec et de Montréal) fut contrôlé par les propriétaires fonciers qui élaient localement des commissaires. Dans la société rurale du 19<sup>e</sup> siècle, les propriétaires étaient généralement aussi des parents, ce qui permet de dire que : « *Lorsque par les législations successives de 1829, 1841 et 1845, l'état a amorcé puis complété la mise sur pied des corporations scolaires, il a reconnu le droit naturel d'association des chefs de famille en vue de l'éducation de leurs enfants* » (Commission Parent, Tome V, p. 233).

On peut donc considérer ces lois comme « une institutionnalisation des droits fondamentaux des parents en matière d'éducation », affirme Georgeault qui cite Audet et Gauthier (1969). Pourtant, au début des années 60, on pouvait affirmer que : « ... *le système se préoccupait moins de la représentation des parents que de la protection de la*

*propriété foncière (...) et que «si on respectait en parole un certain droit des parents, on respectait surtout leur droit de défrayer les dépenses, on leur barrait le chemin en négligeant de prévoir leur rôle dans le système. »* C'est pour cette raison que, en 1960-1961, la Grande Charte de l'éducation étendit le droit de vote à tous les parents majeurs ayant un enfant de moins de 18 ans, mais l'éligibilité restait réservée aux propriétaires fonciers. La commission Parent, instituée en 1961, prônait le dialogue et la consultation constante des citoyens pour la réussite de la réforme scolaire; elle insista particulièrement sur le rôle des parents dans l'ensemble du système d'éducation (Commission Parent, Tome V.).

A cette fin, la Commission Parent recommanda la création *de comités scolaires* de 5 membres élus chaque année par les parents de chaque école. Ces comités devraient permettre l'information des parents ainsi que leur participation à l'orientation de l'école et à l'élection des commissaires par le biais d'un collège électoral régional formé de délégués des comités scolaires; au niveau provincial, on prévoyait créer une association provinciale de *comités scolaires* dans l'intention d'en faire le représentant le plus autorisé des parents (Parent, Tome V, pp 160-161, 168-169).

En 1967, le tout nouveau Ministère de l'éducation (établi par la Loi 60 en 1964) proposa la formule des *Ateliers pédagogiques* visant à associer, dans chaque école, maîtres, parents et administrateurs à prendre une décision collective concernant le type d'organisation pédagogique souhaité pour cette école (...).

Par ailleurs, dès 1965 à Montréal et 1966 à Québec, *des comités consultatifs d'école* ont été créés dans plusieurs écoles pour se multiplier et s'étendre à la plupart des

écoles de ces deux commissions scolaires dès 1968, ainsi que dans certaines régions. Ces comités avaient pour but d'amorcer le dialogue parents-maîtres, de sensibiliser les parents à leur rôle individuel et collectif, de les informer sur l'action éducative de l'école et sur les problèmes généraux de la réforme, et enfin, de les initier à l'action collective. De même, en décembre 1966, le Ministère créa, à l'intérieur de ses structures, le Service des parents et donnait à ce dernier le mandat d'informer, d'animer et de consulter « provincialement » les parents et leurs associations qui se multiplient.

Néanmoins, ce n'est qu'en 1971-1972, après un premier projet (Loi 62) en 1969, que furent soumises à la législature la Loi 27 (1971), concernant « le regroupement et la gestion des commissions scolaires » et la Loi 71(1972), loi pour « favoriser le développement scolaire de l'île de Montréal ». Ces lois faisaient suite à plusieurs avis du CSE qui recommandait de « généraliser la participation des parents par la formule des comités scolaires » qui auraient à « élire une partie des commissaires ». Dans cette perspective, certains parents auraient alors représenté directement les parents.

Ces deux lois prévoient deux modes de participation des citoyens à la chose scolaire : *une participation au niveau décisionnel* où tout citoyen de 18 ans et plus peut devenir commissaire élu au suffrage universel. Les parents peuvent donc s'y présenter et ainsi participer directement à l'élaboration des politiques concernant la vie de toutes les écoles du territoire; *une participation au niveau consultatif* avec pouvoir de recommandation qui permet à tout parent d'être élu membre d'un *Comité d'école* par l'ensemble des parents de cette école ; de plus, dans chaque commission scolaire doit être formé un *Comité de parents* composé des présidents des comités d'école du territoire.

Ces comités sont réservés exclusivement aux parents (le directeur de l'école et un représentant des professeurs y siègent, mais sans droit de vote); ils peuvent ainsi apporter une collaboration à l'amélioration de la vie immédiate d'une école.

La Loi 30, votée en juin 1979, permit au représentant d'un Comité de parents de siéger au conseil des commissaires et à un délégué du Comité d'école d'être membre du Comité de parents. Soulignons également que la Loi 30 et la Loi 71 ont été adoptées pour remédier à la situation des malaises éprouvés par la participation institutionnalisée des parents dont la liste fut dressée par le « Livre vert » déposé en 1977 (Després-Poirier, 1999, pp. 298-300). Ces deux lois précisent les pouvoirs consultatifs de ces différents comités du système scolaire, assurant ainsi la participation du personnel de l'école, des élèves, des parents et des membres du milieu et en favorisant aussi la réalisation du projet éducatif de l'école. De plus, les livres « orange » et « blanc », déposés respectivement en 1979 et en 1982, ont contribué également dans la réforme scolaire qui a permis la reconnaissance sur le plan législatif de mécanismes qui accentuèrent l'appropriation du système scolaire par divers intervenants, c'est-à-dire par les parents, les enseignants, les administrateurs, etc.

La Loi 107 (LIP) adoptée le 23 décembre 1988 (en vigueur en juillet 1989), maintient et renforce la structure consultative de la Loi 71, en précisant les pouvoirs consultatifs des différents comités au niveau de l'école et au niveau de la commission scolaire. Elle stipule notamment que dans le conseil d'orientation « les représentants des parents doivent être en nombre égal au nombre total de représentants des autres groupes » (art. 57) et que le président est issu de ce groupe (art. 66). Ce conseil est également



composé de représentants du personnel enseignant et non enseignant, d'un représentant de la communauté et éventuellement, des élèves qui sont en mesure de s'intéresser (dans le cas des écoles secondaires) au problème de leur école et de participer à la formulation des propositions à soumettre au conseil d'orientation. Ainsi, par cette réforme, le conseil d'orientation en particulier se voit confier la responsabilité de déterminer les orientations de l'école contenues dans le projet éducatif et de veiller à leur exécution et à leur évaluation (Loi 107, art. 77). Le conseil d'orientation se voit alors déléguer, par la commission scolaire, certains de ses pouvoirs et certaines de ses fonctions (art. 218) (ANQ, 1972, 1978, 1979, 1985, 1997 ; Després-Poirrier, M., 1999 ; FCPPQ, 1996 ; MEQ, 1963, 1966; (Georgeault, 1980, pp. 9-12).

Malgré tout, avec la Loi 107, l'administration des écoles demeure centralisée : le choix des programmes, des manuels scolaires et du matériel didactique, les normes et les modalités des apprentissages de l'élève et les règles de classement des élèves, les pouvoirs exclusifs confiés au directeur de l'école, la planification des activités éducatives, etc. (FCPPQ, 1997 ; Koffi, Laurin et Moreau, 1998). C'est toujours la commission scolaire qui détient non seulement le plein pouvoir de décision mais aussi le plein droit de regard sur ces aspects importants de l'école (Koffi, Laurin et Moreau, 1998 ; MEQ, 1996).

Hormis cette situation, il convient tout de même de souligner que la Loi 107 comportait des changements assez tangibles qui favorisaient la participation des parents à l'amélioration de l'école. St-Germain (1997) souligne à ce sujet que, même si les décisions des parents sont limitées par leur nature consultative et par le domaine, elles ont



cependant un impact sur la vie de l'école, le climat, la culture et aussi sur la perception de la relation de pouvoir de direction par les différents membres de la communauté (p. 111). Toutefois, cette participation ne semble pas avoir satisfait les attentes des parents en particulier, qui soutiennent n'exercer aucun pouvoir décisionnel et donc ne peuvent influencer ni contrôler les décisions importantes qui se prennent à l'école. De plus, la Loi 107 ne donne pas au conseil d'orientation ni au comité d'école plein pouvoir dans le processus de décision concernant les domaines précités. C'est pourquoi certains auteurs de même que des documents officiels parleront de centralisation (FCPPQ, 1997 ; Koffi, Laurin et Moreau, 1998 ; MEQ, 1997).

Cependant, les résultats d'une étude réalisée en 1996 par une commission des États généraux sur l'éducation sur les mandats du comité d'école et du conseil d'orientation indiquent que 96,7% des parents membres sont satisfaits de la place qu'ils occupent (comité d'école) et 90,4% (conseil d'orientation). Ils sont également satisfaits de l'exercice des fonctions et pouvoirs que la loi leur attribue : 94,7% pour le comité de parents et 91,2% pour le conseil d'orientation (FCPPQ, 1996).

Or, une année après, les mêmes parents ont revendiqué de nouveaux pouvoirs et le droit de jouer un rôle accru dans l'école. En effet, la Fédération des Parents du Québec (FCPPQ) dans son mémoire sur l'avant-projet de loi présenté à la commission de l'éducation, confirme son intention : « les fonctions et les pouvoirs du conseil ont intérêt à être revus pour que les parents soient à tout le moins consultés sur tous les aspects entourant la vie de l'école » (CSE, 1998, p. 42 ; FCPPQ, 1997). Cette revendication pose

la question générale des perceptions que les parents peuvent avoir de leur pouvoir et de son exercice et des objets sur lesquels ils doivent décider.

Depuis juillet 1998, avec l'institution du CE et l'entrée en vigueur de la Loi 180, en remplacement du comité d'école et du conseil d'orientation, les parents membres peuvent exercer désormais des pouvoirs décisionnels et des fonctions accrues à l'école, par le biais de ce même conseil (Assemblée nationale du Québec, 1998). Ces fonctions et pouvoirs revendiqués sont acquis presque dans leur totalité même si quelques-uns sont restés consultatifs. Il y a lieu alors de se questionner : sur quoi porte le pouvoir décisionnel des parents, via le conseil d'établissement ?

#### 1.2.2 Fonctions et pouvoirs du conseil d'établissement selon la Loi 180 (LIP).

Les tableaux suivants permettent d'identifier des éléments de pouvoir décisionnel ainsi que les fonctions attribués à ce conseil. Ces fonctions et pouvoirs sont répartis, selon la Loi 180, en quatre grandes catégories qui sont : fonctions et pouvoirs généraux, fonctions et pouvoirs reliés aux services éducatifs, fonctions et pouvoirs reliés aux services extrascolaires, fonctions et pouvoirs reliés aux ressources matérielles et financières.

Tableau 2

CE : Fonctions et pouvoirs généraux (Loi 180, LIP)

Objet des fonctions et pouvoirs	Rôle du directeur	Rôle du CE
(74) Projet éducatif de l'école		Adopter le projet éducatif, voir à sa réalisation et procéder à son évaluation.
(75) Politique d'encadrement des élèves	Proposer cette politique, avec la participation des membres du personnel (77)	Approuver la politique proposée
(76) Règles de conduite et mesures de sécurité	Proposer ces règles, avec la participation des membres du personnel de l'école (77)	Approuver ces règles (...)
(78) Avis demandés par la commission scolaire		Donner avis
(79) Consultation de la CS sur la modification ou révocation de l'acte de l'établissement; sur les critères de sélection du directeur de l'école; sur la reconnaissance confessionnelle de l'école.		Doit être consulté par la commission scolaire dans les trois cas.
(82) Rapport annuel des activités de l'école		Préparer et adopter un rapport annuel (bilan des activités) et transmettre une copie à la CS.
(83) Information à la communauté des services offerts à l'école.		Informar la communauté que dessert l'école des services qu'elle offre (...)

Tableau 3

CE : Fonctions et pouvoirs liés aux services éducatifs (Loi 180, LIP)

Objet des fonctions et pouvoirs	Rôle du directeur	Rôle du CE
(84) Modalités d'application du Régime pédagogique	Proposer ces modalités; élaboration avec la participation des membres du personnel de l'école.	Approuver la proposition de ces modalités d'application
(86) Temps alloué à chaque matière obligatoire ou à option	Proposer (...); élaboration avec la participation des enseignants	Approuver la proposition de temps alloué (...)
(85) Orientation générale en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes	Proposer (...); élaboration avec la participation des membres du personnel de l'école	Approuver la proposition de l'orientation générale
(87) Programmation des activités éducatives nécessitant un changement à l'horaire ou des déplacements à l'extérieur de l'école.	Proposer (...); élaboration avec la participation des membres du personnel de l'école	Approuver la proposition (...)
(88) Mise en œuvre des services complémentaires et particuliers		Approuver la proposition (...)

Tableau 4

CE : Fonctions et pouvoirs reliés aux services extrascolaires (Loi 180, LIP)

Objet des fonctions et pouvoirs	Rôle du directeur	Rôle du CE
(90) Services éducatifs autres que ceux qui sont prévus dans le régime pédagogique		Peut organiser ces services éducatifs : enseignement en dehors des périodes d'enseignement, services à des fins sociales, culturelles et sportives
(91) Entente contractuelle pour fourniture de biens et services		Peut, au nom de la CS et dans le cadre du budget de l'école, conclure un contrat pour la fourniture de biens ou services avec une personne ou une organisation (...)

Tableau 5

CE : Fonctions et pouvoirs liés aux ressources matérielles et financières (Loi 180, LIP)

Objet des fonctions et pouvoirs	Rôle du directeur	Rôle du CE
(93a) Utilisation des locaux ou meubles	Proposer l'utilisation des locaux (...)	Approuver la proposition (...)*
(93b) Organisation des services dans les locaux de l'école		Approuver cette organisation (...)
(94) Sollicitation des dons ou des subventions		Peut, au nom de la CS** solliciter et recevoir toute somme d'argent par don, legs, subventions ou autres contributions;  Surveiller l'administration de ces fonds (gérés par la CS)
(95) Budget annuel de l'école	Proposer le budget annuel de l'école (...)	Adopter le budget et le soumettre à l'approbation de la commission scolaire

Note. \* Cette entente doit être préalablement autorisée par la commission scolaire, si pour un an et plus.

\*\* Restriction : le CE doit faire attention à l'incompatibilité avec la mission de l'école surtout au niveau de la forme de sollicitation de nature commerciale.

### 1.2.3 Observations générales des constances se dégageant des Tableaux 2 à 5.

Par rapport au pouvoir décisionnel exercé par les parents à l'intérieur du conseil d'établissement et tel que leur contenu est libellé, ces tableaux appellent les observations générales suivantes :

- Le conseil d'établissement prend des décisions sur la base des propositions qui sont préparées par la direction de l'école, avec la participation des enseignants et du personnel de l'école (Tableaux 2, 3 et 5). Cependant, aucun rôle n'est assigné à la direction concernant les fonctions et pouvoirs reliés aux services extrascolaires (Tableau 4). Le conseil d'établissement a de ce fait une pleine responsabilité sur ces services.
- Les parents par le biais du CE ont des pouvoirs décisionnels reliés aux services éducatifs, puisqu'ils doivent approuver toutes les propositions ci-dessus énumérées (Tableau 3). Cependant, l'élaboration de toutes les propositions est faite par le directeur avec la participation des enseignants et dans certains cas avec les membres du personnel de l'école. Il s'agit ici surtout des questions d'ordre pédagogique qui, du reste, relève particulièrement de l'expertise (compétence) de l'école, c'est-à-dire de la direction et des membres du personnel enseignant.
- Le rôle du directeur est bien précisé dans les différents tableaux alors que celui des parents est perçu globalement à travers les activités du CE auxquelles participent plusieurs autres acteurs scolaires. On pourrait alors se demander : qui exerce réellement un pouvoir dans ce domaine, en termes de rapports de force ou d'influence dans la prise de décision ?

- Le conseil d'établissement et la direction d'école partagent les pouvoirs reliés aux services éducatifs et aux ressources matérielles et financières (Tableaux 2 et 5).

La Loi 180 représente donc une avancée notable dans l'exercice du pouvoir décisionnel pour les parents, non seulement parce qu'elle étend leur juridiction sur plus de domaines mais aussi parce qu'elle en entérine la légitimité. Cependant, l'exercice de ce pouvoir semble ne pas être une réalité pour tous les parents. L'exercice de ce pouvoir pourrait, aux yeux d'acteurs autres que les parents, rencontrer des limites dans certains domaines de la vie de l'établissement. Les craintes et les appréhensions exprimées, avant et après l'institution du conseil d'établissement, par divers acteurs du milieu scolaire rapportées par plusieurs sources le démontrent suffisamment. En voici quelques-unes :

#### Les craintes et appréhensions d'ordre général.

- certains acteurs du système appréhendent que le fait qu'un parent ne puisse siéger au conseil que si son enfant fréquente cet établissement nuise à l'efficacité. Selon ces derniers, le changement trop fréquent des parents pourrait gêner la prise de décision ; l'on sera amené à former constamment de nouveaux membres. Cette instabilité rendrait donc inefficace la participation des parents (Fortin, 1998) ;
- les opposants à l'attribution d'un pouvoir décisionnel aux parents critiquent l'absence de représentativité de ces derniers aux différents conseils (le conseil d'orientation, le comité d'école et le conseil d'établissement) (MEQ, 1999 ; Schoeb, 1998) ;



- ils redoutent également des conflits ouverts et graves entre parents et personnel de l'école, car selon eux, la participation des parents est source de tensions multiples (Comeau et Salomon, 1994 ; MEQ, 1999 ; OCDE, 1996) ;
- la présence des enseignants comme parents dans les différents comités de l'école est perçue comme une source possible de conflits d'intérêts (MEQ, 1977, p.128).

Les craintes liées à l'expertise (compétence).

- les parents ont moins de connaissances sur la réalité du quotidien et les besoins de l'établissement scolaire parce qu'ils ne sont pas souvent à l'école (Fortin, 1998; OCDE; 1996 ; Vincent, 1996a, 1996b) ;
- beaucoup de parents ne se sentent pas aptes, assez formés et prêts à siéger sur les conseils d'établissements opérant selon le modèle québécois (Rondeau, 1998) ;
- devant la « barrière » des enseignants et du personnel de direction, ils se sentent « petits et impuissants »; la plupart des parents ne sont pas familiers avec la terminologie propre au secteur de l'éducation (Fortin, 1998 ; Harvey, 1999) ;
- les enseignants et administrateurs endossent l'objectif d'accroître la participation des parents, mais ils ont tendance à la définir en fonction d'un appui à leur rôle d'éducateur plutôt qu'en fonction d'un pouvoir politique (MEQ, 1996, p.101) ;
- les enseignants en particulier craignent la remise en question de leur compétence professionnelle par les parents qui, selon eux, ne sont pas compétents en matière de pédagogie et de gestion scolaire (Comeau Salomon, 1994 ; MEQ, 1999 ; OCDE, 1997) ;

- certains cadres scolaires reprochent aux parents de s’immiscer dans les domaines qui ne sont pas de leur compétence (MEQ, 1977, p.128) ;
- en raison du sentiment d’avoir un niveau de scolarité trop bas, certains parents n’osent pas exprimer leurs opinions aux enseignants et enseignantes et ils craignent des conséquences possibles sur leurs enfants (CSE, 1998, p. 42) ;
- les parents se sentent souvent incompetents pour intervenir dans un milieu (école secondaire) aussi spécialisé (CSE, 1998, p. 42).

Si les critiques d'ordre général sont de moindre importance, à notre avis, celles liées à l'expertise professionnelle des parents sont à prendre au sérieux, puisqu'en effet ce sont elles qui semblent poser un défi à l'exercice du pouvoir décisionnel qui leur est attribué. Les pouvoirs conférés par la loi étant identifiés et les critiques exprimées à cet égard présentées, récapitulons maintenant la problématique de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un CE.

#### 1.2.4 Problématique de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un CE.

Le conseil d'établissement est une nouvelle structure administrative scolaire née de la décentralisation où les écoles primaires, secondaires et les centres professionnels sont dotés de pouvoirs décisionnels importants, par la Loi 180, loi qui modifie les dispositions de la Loi sur l'instruction publique (MEQ, 1997). À la demande des parents, lors de la tenue des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996), la Loi 180 leur octroie, par le biais du CE, le pouvoir de se prononcer sur tous les aspects entourant la vie de l'école (Assemblée nationale du Québec, 1998 ; MEQ, 1997), c'est-à-dire d'approuver et

d'adopter des propositions préparées et présentées par la direction d'école et les enseignants. Les parents, majoritaires au sein de ce conseil et dont un des leurs assure la présidence obligatoire, jouissent également du droit de vote. Il s'agit ici d'une autorité légale (légitime) que la loi confère à l'égard de l'école, précisément par rapport aux fonctions et pouvoirs qui lui sont attribués.

Cependant, l'exercice de ce pouvoir décisionnel sur des sujets relevant de l'expertise professionnelle de l'école ne semble pas être une réalité pour beaucoup de parents. C'est la raison pour laquelle il fait l'objet de craintes et des appréhensions de la part d'autres acteurs du système éducatif qui estiment que les parents ne sont pas compétents dans ce domaine, ainsi que le mentionnent les sources précédemment citées et comme le laissent entendre les deux extraits suivant : « *la plupart des parents ne sont pas familiers avec la terminologie propre au secteur de l'éducation* » (Fortin, 1998 ; Harvey, 1999). Pour certains enseignants, « *les parents ne sont pas compétents en matière de pédagogie et de la gestion scolaire* » (MEQ, 1999).

Comme nous pouvons le constater, ces critiques, qui sont essentiellement en rapport avec l'expertise professionnelle des parents, doivent être prises au sérieux car ce sont elles qui semblent poser un défi sérieux à l'exercice du pouvoir décisionnel qui leur est pourtant légitimement donné par la loi. Cette situation est problématique dans la mesure où il est confié aux parents d'approuver ou d'adopter des propositions dont ils ne posséderaient pas l'expertise, à tout le moins dans le domaine pédagogique. On peut alors se demander si les parents sont toujours en mesure de justifier leurs positions sur la base d'arguments professionnellement acceptables. L'exercice du pouvoir décisionnel relié à

une expertise n'est-il pas basé sur une habileté ou des connaissances reconnues ? En effet, pour exercer le pouvoir dans un groupe (exercice du pouvoir en collégialité), dans le cadre d'une discussion devant aboutir à une décision, le cas du CE, il faut être capable d'influencer. En ce sens, Crozier et Friedberg (1977) affirment que, « c'est la partie ou la personne qui influence un choix qui exerce véritablement un pouvoir car, ce dernier en terme d'influence est un rapport de force et s'exerce dans un contexte d'interaction ». Or, pour influencer, poursuivent ces deux auteurs, il faut posséder des ressources nécessaires dans le domaine concerné pour pouvoir assurer une argumentation efficace. Il s'agit en fait de pouvoir justifier ses choix ou ses opinions par des arguments fondés. Car, c'est une chose de posséder le pouvoir légitime, mais l'exercer adéquatement en influençant les choix est une autre. Quelqu'un peut se voir attribuer un pouvoir, aussi légitime qu'il soit, sans pour autant avoir les ressources nécessaires qui permettent de l'exercer. Il apparaît donc dans ce sens que, parler de pouvoir, c'est référer davantage à l'influence que les gens parviennent à exercer plutôt qu'au pouvoir attribué par une disposition légale, même si cette dernière constitue par ailleurs un atout qu'il faut prendre en considération. Et c'est ici que nous devons distinguer la possession d'un pouvoir légal de l'exercice du pouvoir décisionnel, deux notions qui sont non seulement deux réalités différentes dans les faits, mais aussi « *deux aspects du pouvoir qui vivent dans une forme d'osmose qui les rend difficile à identifier adéquatement* » (Jacques, 1986, p. 284).

Aussi, dans ce contexte, il est donc possible de comprendre que le pouvoir légitime est davantage un potentiel qui demande à être exercé pour devenir une réalité. Dès lors, il est possible de comprendre, comme le soutient Jacques (1986, p. 282) que « le

pouvoir légitime peut-être « circuité » par l'influence qui est l'exercice parfait du pouvoir ». Ainsi, il y a lieu de se demander : les parents concernés se sentent-ils à l'aise de prendre partie ou de se prononcer sur des sujets d'ordre pédagogique qui relèveraient en premier lieu de l'expertise professionnelle des enseignants ou de la direction, en autant que les propositions sont élaborées par ces derniers ? Est-ce que ces sujets requièrent des parents une expertise ou une compétence particulière dans l'exercice du pouvoir en terme de rapports de force ? Comment les parents perçoivent-ils eux-mêmes cette réalité ? Autant de questions qui demandent des réponses de la part des parents.

En somme, nous considérons que la remise en question de l'expertise des parents dans l'exercice de leur pouvoir décisionnel sur des sujets d'ordre pédagogique constitue un véritable problème qui mérite d'être analysé. Par ailleurs, il conviendrait de souligner que, même si la plupart des recherches et des écrits consultés traitent essentiellement de la participation des parents à l'école tels que nous venons de le montrer pour le Québec, très peu ou presque aucun d'entre eux n'ont abordé de façon systématique la problématique de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents telle que soulevée dans cette présente recherche, dans la mise en exergue de deux dimensions du pouvoir à savoir, l'autorité et l'influence, cette dernière étant l'exercice du pouvoir par excellence tel que le soulignent les classiques du pouvoir<sup>8</sup>.

Cette étude vise donc à analyser le vécu de cet exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un CE ; elle sera basée sur la perception des parents eux-mêmes et sur la nécessité d'une expertise pédagogique de leur part pour jouer pleinement leur rôle. Cela permettrait aussi par le fait même de vérifier si les critiques faites par les autres

acteurs sont fondées dans les faits et, éventuellement, de définir les conditions de l'exercice de ce pouvoir décisionnel attribué aux parents, pour assurer une meilleure dynamique dans l'ensemble du conseil d'établissement telle que souhaitée.

### 1.3 Importance de la Recherche

Le conseil d'établissement est une instance décisionnelle récente dans l'organisation scolaire du Québec. Sa création s'inscrit dans un contexte de décentralisation souhaitée du système éducatif québécois favorable à la prise en charge de l'éducation de façon accrue par les parents et par la communauté. Cette nouvelle structure de gestion de l'éducation entraîne un changement d'envergure dans l'administration scolaire ; elle implique une modification par rapport à la relation de pouvoir dans laquelle plusieurs acteurs doivent exercer inévitablement un pouvoir décisionnel en collégialité, dans le respect des compétences de chacun ; elle a pour objectif d'amener l'école à adapter ses besoins au service de la population qu'elle dessert, avec comme intention partagée : la réussite des élèves.

Ainsi, le CE est un modèle de gestion à la fois récent et complexe. La présence de parents en son sein en laisse plusieurs perplexes. La diversité des acteurs entraîne une situation que ceux-ci possèdent des compétences non seulement multiples mais aussi où leur répartition est asymétrique. De cela découle une inégale répartition de l'influence. C'est pourquoi il apparaît urgent d'analyser à la fois le pouvoir décisionnel qui s'y exerce et le construit qu'en ont les parents membres.

---

<sup>8</sup> Cfr. Cadre de référence.

En ce qui concerne l'aspect plus proprement théorique, les retombées scientifiques sur ce sujet sont importantes au niveau de la compréhension et de la perception de l'exercice du pouvoir décisionnel par les parents. Les retombées touchent deux principaux aspects, à savoir la mise en relief de la perception par des parents du pouvoir réel leur attribué par la Loi 180 d'une part, et la compréhension du pouvoir exercé actuellement, notamment sur certains aspects « professionnels » de l'école, habituellement assumés par les enseignants et la direction de l'école d'autre part. Ceci sera aussi une contribution notable à la théorie du pouvoir dans les organisations publiques.

Sur le plan pratique, cette étude contribuera à la compréhension nécessaire des rôles des acteurs impliqués dans les CE, par rapport à l'exercice réussi du pouvoir décisionnel en collégialité ainsi qu'à ses limites. Elle pourrait aider davantage les parents membres à prendre conscience de leurs rôles au sein du conseil d'établissement et agir en conséquence.

#### 1.4 Objectifs de la Recherche

Cette recherche vise essentiellement à :

- Comprendre le vécu du pouvoir décisionnel exercé par les parents au sein d'un conseil d'établissement par l'étude de ses éléments ;
- Analyser la perception des parents quant à l'exercice du pouvoir décisionnel qu'on leur a octroyé de manière générale et en particulier sur des sujets d'ordre pédagogique ;

- Définir les conditions de l'exercice de ce pouvoir décisionnel.

### 1.5 Questions de Recherche

De notre problématique et de nos objectifs de recherche découlent les questions suivantes :

- Quel est le vécu du pouvoir décisionnel exercé par les parents au sein du CE ?
- Quelle perception les parents membres du conseil d'établissement ont-ils de leur pouvoir et de son exercice, notamment sur des sujets d'ordre pédagogique ?  
Quel(s) problèmes rencontrent-ils dans l'exercice de ce pouvoir décisionnel ?
- Quelles seraient les conditions effectives de l'exercice ce pouvoir décisionnel dans le domaine précité ?



## Chapitre 2

### Cadre de Référence

Ce deuxième chapitre présente et discute des principales théories sur lesquelles s'appuie cette étude. En effet, le cadre théorique qui tient lieu d'appui et de logique au problème de cette recherche s'articule autour du concept de pouvoir, c'est-à-dire, sa nature, ses éléments fondamentaux, ses visions et son exercice réel dans l'action collective. Les approches classiques du pouvoir telles que celles de Crozier (1964) ; Crozier et Friedberg (1977) , Dahl, (1957), French et Raven (1959) , Mintzberg (1986), ainsi que des études qui utilisent ces dernières, nous situent quant à la compréhension et à l'explication des composantes du pouvoir et de son exercice. Elles nous offrent un cadre d'analyse et de compréhension du sujet que nous étudions, soit l'exercice du pouvoir décisionnel des parents à l'intérieur du groupe qu'est le conseil d'établissement, notamment sur des sujets d'ordre pédagogique. Les sujets d'ordre pédagogique sont ceux qui relèvent presque exclusivement de l'expertise professionnelle de l'enseignant et de la direction de l'école.

Ainsi, dans ce chapitre nous tenterons d'abord de répondre à la question complexe : qu'est-ce que le pouvoir ?, afin d'être en mesure de le situer dans le contexte de cette recherche ; ensuite nous présenterons les éléments qui fondent le pouvoir selon différentes approches ; en troisième lieu nous aborderons la question de l'exercice du pouvoir décisionnel en collégialité au sein d'une organisation qui se veut démocratique dans son fonctionnement,

pour finalement mettre en exergue les concepts de base nécessaires pour l'analyse des données d'entrevues et pour l'interprétation de ces dernières.

## 2.1 Le Concept du Pouvoir

Le pouvoir est un phénomène non naturel, un construit social et culturel, qui s'avère incontournable lorsqu'on analyse des groupements ou des organisations, que ces derniers reposent sur des bases familiales, communautaires, scolaires, économiques ou politiques. Le pouvoir est au cœur de la dynamique des groupes et de la dynamique des sociétés. Dans ces dernières, il est un des éléments cruciaux qui détermine la nature et la qualité des échanges par lesquels les individus interagissent pour réaliser des objectifs (Koffi, & Laurin, 1997, p. 208-209 ; Leclerc, 1998, p. 76-78). Sur les plans politique et économique, il est devenu, dans nos sociétés un enjeu majeur pour les groupes organisés. La nature de pouvoir, pour autant qu'elle soit commune et qu'elle fasse partie de l'expérience générale qui donne lieu aux connaissances de sens commun, est une notion abstraite ayant de nombreux référents empiriques. Toutefois, bien que le concept « politique » implique le concept de pouvoir, le concept de pouvoir n'implique pas nécessairement le concept de politique (Collerette, 1991 ; Landry, 1998).

Au sens général, le concept de pouvoir désigne la faculté d'agir propre à l'être humain. Dans un sens un peu plus restreint, il désigne l'aptitude du sujet à entreprendre des actions efficaces. Ces deux acceptions renvoient à la capacité pour l'acteur de produire les effets qu'il recherche. Bien que ce qui précède ne soit pas sans intérêt, la généralité du sens attribué au concept de pouvoir apparaît plutôt comme un obstacle pour le chercheur qui tente d'appréhender le pouvoir dans ses dimensions spécifiquement sociales. Dans ce cas, c'est le

« pouvoir sur » bien avant le « pouvoir de » qui attire l'attention du chercheur. En observant les interactions des acteurs au sein d'un groupe on est conduit à mettre en évidence le caractère « relationnel » du pouvoir. De la même manière, une telle posture adoptée par le chercheur laisse de côté une vision substantialiste du pouvoir qui en ferait un attribut du sujet pour privilégier une vision interactionniste (au sens sociologique) et « constructiviste (au sens épistémologique) où l'exercice du pouvoir nécessite des ressources (matérielles, relationnelles) et des compétences » (Leclerc, 1998, p. 82-84).

Dans ce sens, le concept « pouvoir » utilisé ici est principalement orienté sur les prérogatives attribuées par la Loi 180 aux membres du conseil d'établissement, qui ont mandat d'exercer des pouvoirs en collégialité ou en partenariat. De ce fait, cette étude de pouvoir dépasse donc le cadre d'une relation bilatérale, celle d'un supérieur et de son subalterne et s'inscrit plutôt dans une dynamique inter-relationnelle de groupe ou d'organisation.

Selon le dictionnaire de Legendre (1993), le pouvoir est la capacité ou la possibilité d'agir, d'influencer ou de contrôler. Mais il est aussi un ensemble de moyens qui permettent d'exercer une action, une influence ou un contrôle. En administration scolaire, c'est la capacité de prendre ou d'influencer des décisions ; c'est aussi une autorité attribuée par une loi, par mandat ; il peut désigner aussi un ensemble de personnes et d'organisations chargés de l'administration d'une ou plusieurs écoles. Le même auteur distingue trois types de pouvoir : le pouvoir de recommandation, de consultation et de décision. Quelle est l'application de cette définition par rapport au CE ?

Un conseil d'établissement (CE) est une instance administrative qui contrôle un certain nombre de décisions et d'activités de l'école, mais il est aussi un lieu de fonctionnement des

individus et donc une organisation ou un groupe ; ainsi à ce titre, beaucoup d'éléments de cette définition s'appliquent à la réalité du CE que nous étudions comme par exemple, « autorité attribuée par la loi par mandat », « ensemble de personnes (...) chargées de l'administration de l'école », « moyen permettant d'exercer une action, un contrôle ou une influence », « pouvoir de décision, de consultation ». Cependant, si les éléments de cette définition nous permettent d'identifier le CE comme un groupe ou une organisation administrative ayant un pouvoir, ils ne peuvent pas nous situer par rapport à la nature, aux fondements et aux principes de l'exercice du pouvoir décisionnel. Entre temps, on peut noter trois notions importantes qui apparaissent dans cette définition et qui sont souvent confondues les unes aux autres. Il s'agit des notions de pouvoir, d'influence et d'autorité. Ces concepts sont-ils synonymes ou ont-ils des sens différents ? Compte tenu de notre problématique et de nos objectifs, ces concepts apparaissent fort utiles pour mieux nous y retrouver dans l'analyse.

### 2.1.1 Le Pouvoir, l'influence et l'autorité.

Depuis quelques décennies, plusieurs auteurs se sont intéressés à l'étude approfondie du concept complexe de « pouvoir », dans des contextes très diversifiés, selon qu'ils s'orientent vers la politique ou vers les organisations socio-culturelles ou économiques ; cela justifierait d'ailleurs à la fois des convergences et des divergences dans les théories les plus classiques. Toutefois, on remarquera que les convergences sont plutôt fortes au niveau de certaines définitions et surtout aussi au niveau des éléments qui fondent le pouvoir.

Ainsi, selon l'économiste et sociologue allemand Weber (1965), le pouvoir correspond à l'usage légitime de la violence, et l'autorité est ce qui justifie aux yeux d'une communauté

l'exercice du pouvoir. Pour Weber, l'autorité est synonyme de pouvoir légitime. Selon lui en réalité, le pouvoir réside dans le fait d'imposer sa propre volonté, malgré la résistance des autres. Il apparaît évident que cette approche du pouvoir ne rejoint que partiellement notre préoccupation dans cette étude, étant donné que le CE est plutôt une institution de style « démocratique » et s'oppose à un quelconque usage légitimé de la violence ou de la force, à tout le moins au sens où pouvait l'entendre Weber dans la mesure où celui-ci avait plutôt en tête le fonctionnement des États-Nations.

Pour Dhal (1957, p. 202-203), considéré comme un classique dont la définition est la plus souvent utilisée, « le pouvoir est la capacité d'une personne ou d'un ensemble de personnes a) d'obtenir qu'une autre personne ou qu'un autre ensemble de personnes ; b) de faire quelque chose qu'elle n'aurait pas fait sans l'intervention de A ». Autrement dit, A possède du pouvoir sur B dans la mesure où il peut faire réaliser à B quelque chose que B ne ferait pas sans l'intervention de A. Donc B dépend de A. B a besoin de A pour atteindre un objectif. Cependant, si B ne dépend pas de A, alors A n'a aucun pouvoir sur B ainsi que le nuancent Bacharach et Lawler, (1980). Certains auteurs imposent quelques nuances à cette définition pour la compléter car, la tendance à utiliser de façon interchangeable les concepts de pouvoir, d'influence, de leadership ou d'autorité est fréquente. Voici quelques-unes de ces nuances :

- le pouvoir n'est pas l'attribut d'une personne ou d'un groupe, mais bien d'une capacité qui s'exerce dans une relation (Emerson, 1962) ;

- la relation est marquée par l'asymétrie, par l'inégalité relative des ressources réelles ou symboliques dont disposent les parties en présence (Crozier et Friedberg, 1977) ;
- la dynamique du pouvoir échappe au déterminisme absolu, c'est-à-dire que les stratégies du pouvoir ne sont pas nécessairement volontaires et conscientes, leurs effets ne sont pas prévisibles et même les relations les plus contraintes recèlent des marges (Crozier et Friedberg, 1977).

Pour Mintzberg (1986, p. 39), « avoir du pouvoir revient à être capable de faire exécuter par les autres ce que l'on souhaite ». Cet auteur fait donc ressortir les dimensions suivantes : 1) avoir du pouvoir c'est être en mesure d'atteindre ses objectifs et 2) de faire « travailler » les autres pour soi.

Selon Kanter (1977, p. 166), « le pouvoir est l'habileté à réaliser des choses, à mobiliser des ressources, à les obtenir et à les utiliser, à contrôler les conditions qui rendent les actions possibles ». Cet auteur met de l'avant le lien qu'entretient le pouvoir avec d'autres notions telles l'efficacité, la détention de ressources (matérielles ou autres) et le contrôle de l'environnement où s'inscrit notre action.

Ainsi, l'administrateur qui détient le pouvoir se voit conférer l'autorité pour faire exécuter quelque chose et l'influence pour accéder aux ressources dont il a besoin. Le pouvoir tient donc compte de l'autorité et de l'habileté à réaliser des choses et à les faire faire et de l'influence pour acquérir les ressources nécessaires à la réalisation de ces choses. En fait, le pouvoir suppose une relation qui est marquée par un certain degré de dépendance ou d'interdépendance, d'autorité et d'influence.

D'autres auteurs distinguent ou nuancent nettement les rapports existant entre pouvoir, influence et autorité. Ainsi, selon Peabody (1964) et Lawrence et Lorsh (1973), l'influence et l'autorité sont deux aspects du pouvoir qui sont essentiels aux organisations et que l'on a tendance à confondre avec le pouvoir. Pourtant, pour Bacharach et Lawler (1980, p. 44-45), ces deux termes sont loin d'être synonymes : l'autorité est l'aspect statique, structurel et légal du pouvoir et c'est l'organisation qui la transmet à l'individu, alors que l'influence est un élément dynamique qui vient de l'individu lui-même, de son expertise ou de ses relations informelles. L'autorité est l'aspect formel du pouvoir car elle confère formellement le droit de prendre des décisions, selon la place occupée dans l'organisation, alors que l'influence qui est l'aspect informel n'est pas liée à l'existence de droits organisationnels, mais à l'initiative de l'acteur.

Ces définitions du pouvoir, ainsi que celles de ses aspects qui ne sont pas d'ailleurs exhaustives, mettent en exergue au moins trois éléments importants : le fait que le pouvoir présuppose un contexte relationnel, puisqu'il n'existe que dans une relation, les aspects dynamique (l'influence) et statique du pouvoir (l'autorité) et la complexité du pouvoir. Mais qu'est-ce qui fonde le pouvoir ? Quelles sont les sources ou les dimensions du pouvoir ?

### 2.1.2 Fondements, bases, sources ou dimensions du pouvoir.

Chacun des auteurs qui ont analysé ce concept de pouvoir a identifié les mêmes fondements mais sous différentes appellations: « fondements », « bases », « sources » ou « dimensions » du pouvoir. on pourrait y noter quelques nuances dans leurs approches telles que nous les exposons ci-après.



En effet, selon French et Raven (1959) et Raven (1974), le pouvoir repose essentiellement sur cinq bases : la coercition qui suppose l'application de sanctions, la récompense qui est basée sur le désir d'obtenir des biens ou des avantages, l'expertise qui correspond à la compétence et aux connaissances spécialisées de l'individu, la légitimité qui découle de sa position d'autorité et le charisme qui tient à ses qualités personnelles et l'information relative au travail ou à l'organisation (ajoutée par Raven en 1974).

Cependant, Bacharach et Lawler (1980, p. 34) estiment pour leur part que cette façon de présenter les bases du pouvoir comporte des limites, malgré l'éclairage qu'elle fournit. En fait, ces deux auteurs y voient un danger de confusion entre les bases et les sources du pouvoir, en ce sens par exemple, qu'«il est difficile de faire une nette démarcation entre l'information et l'expertise ». Toujours selon ces auteurs, « ce qui est contrôlé ou utilisé par l'individu n'est pas clair dans tous les cas, les bases du pouvoir rendent les individus capables de manipuler le comportement des autres. Les sources du pouvoir sont la façon dont les individus viennent à contrôler les bases du pouvoir » (p. 34). C'est partant de cette nuance qu'ils font reposer le pouvoir sur quatre bases qui sont : la coercition, la rémunération, la base normative, qui permet le contrôle des symboles et la somme des connaissances, qui suppose le contrôle de l'information. Bacharach et Lawler (1980) précisent en outre que « toute relation de pouvoir dans une organisation peut contenir toutes ces bases, mais que chaque relation peut bien être caractérisée par l'une plutôt que par l'autre base du pouvoir » (p. 34).

L'analyse d'Etzioni (1961, p. 5) se rapproche davantage de celle de French et Raven (1959), quand elle distingue trois genres de pouvoir qui sont : le coercitif, le rémunératif et le normatif. Selon Etzioni, ces derniers reposent sur l'allocation des récompenses. Crozier

(1964), se penchant lui aussi sur la question, a identifié cinq sources de pouvoir dans les organisations administratives : le contrôle des moyens (financiers, matériels, humains, logistiques, etc.), l'information (obtenir et conserver des informations importantes touchant la vie de l'organisation), le savoir (expertise, connaissances dans un domaine particulier), les rapports avec l'environnement, soit les contacts avec les services périphériques et la constitution d'un lieu obligatoire de passage des communications et des relations donnent du pouvoir, quel que soit le statut de la personne.

Mintzberg (1986) à son tour a analysé le pouvoir à partir de cinq fondements qui sont : le contrôle d'une ressource, la possession d'un savoir-faire technique, la maîtrise d'un ensemble de connaissances indispensables à l'entreprise, les prérogatives légales et la possibilité qu'ont certaines personnes d'être proches de ceux qui disposent d'un pouvoir reposant sur les quatre autres.

Enfin, Crozier et Friedberg (1977), pour leur part ont identifié quatre sources de pouvoir. La première est celle qui tient à la possession d'une compétence ou d'une spécialisation difficilement remplaçable, la deuxième source de pouvoir est celle liée aux relations entre l'organisation et ses environnements, la troisième source est celle qui naît de la maîtrise de la communication et des informations. La dernière source découle de l'existence de prérogatives légales, de droits exclusifs ou de l'apanage d'imposer des choix.

Ainsi, comme nous pouvons le constater, toutes ces analyses présentent beaucoup de similitude ; chacune identifie en effet les mêmes fondements, sous des appellations qui lui sont propres (sources, bases, fondements, genres, dimensions) et plusieurs d'entre elles se recoupent, ce qui fait qu'il devient difficile de les isoler. Il restera à savoir si toutes ces

appellations recouvrent la même réalité dans les faits et dans des contextes organisationnels différents. C'est en s'appuyant sur ces fondements que l'individu pourra établir son pouvoir, il aura de l'autorité selon la position qu'il occupe dans la structure et il jouira d'une grande influence, selon qu'il possède une certaine expertise et qu'il sait utiliser les traits marquants de sa personnalité et les occasions qui lui sont fournies par la structure informelle. C'est ce que semble illustrer une partie du Tableau 6 qui du reste, permet de visualiser plus rapidement les éléments du pouvoir tels qu'ils sont identifiés par les différents auteurs cités. Les fondements dominants pour chacune des sources de pouvoir y sont présentés. Compte tenu de la différence d'appellations de fondements du pouvoir et pour la présentation du tableau, nous suggérons l'expression « éléments du pouvoir » pour désigner l'ensemble de ces fondements.

Tableau 6

Les « éléments » du pouvoir (fondements, bases, sources ou dimensions du pouvoir)

	French et Raven (1959)	Etzioni (1961)	Crozier (1964)	Crozier et Friedberg (1977)	Bacharach et Lawler (1980)	Mintzberg (1986)	
AUTORITE	Coercition	Coercition	Contrôle des moyens		Coercition	Contrôle d'une ressource	Position
	Récompense	Rémunération			Rémunération		
	Légitimité	Norme		Prérogatives légales	Norme		
					Incertitude		
INFLUENCE	Référence Expertise		Le savoir	Compétence ou spécialisation	Connaissances	Savoir-faire technique	Personnalité Expertise
	Information		Information	Communication Information		Ensemble de connaissances	
				Rapports avec l'environnement	Relation entre l'organisation et l'environnement		Présence de ceux qui détiennent le pouvoir
	DIMENSIONS		FONDEMENTS				SOURCES

Source : Adaptations faites par nous, à partir du tableau réalisé par Laurin (1989), p. 38

Ce tableau permet de visualiser plus rapidement les éléments du pouvoir tels qu'ils sont identifiés par les différents auteurs. Les fondements dominants pour chacune des sources de pouvoir y sont présentés. En premier lieu, nous avons l'autorité et l'influence qui sont deux dimensions essentielles et distincte du pouvoir. L'autorité est l'aspect statique, structurel et légal du pouvoir et c'est l'organisation qui la transmet à l'individu à travers un certain nombre de prérogatives, c'est-à-dire que le champ d'action de ce dernier et la légitimité de ses interventions sont donc spécifiés et délimités par une loi régissant l'organisation. L'autorité confère de manière formelle le droit de prendre des décisions, selon la position ou la place occupée dans l'organisation (sources). Elle est donc l'aspect formel du pouvoir. L'influence, elle, est un élément dynamique et tactique qui vient de l'individu lui-même, de son expertise, de l'ensemble de ses connaissances, de ses savoirs et spécialisations, de sa maîtrise de l'information, de son leadership, etc. Ses principales sources sont résumées par les trois mots clés : la personnalité, l'expertise et l'opportunité. Il est cependant important de remarquer que, dans la pratique quotidienne et réelle, le pouvoir n'est pas toujours exercé par les personnes qui sont en position « officielle » de pouvoir, c'est pour cette raison que plusieurs auteurs font une adéquation entre pouvoir et influence. Précisons également que le pouvoir comme l'influence n'existe pas en dehors des relations entre les individus, les groupes ou les organisations. Ainsi, considérer les deux concepts en termes relationnels nous permet de les distinguer, afin de mieux situer la préoccupation de cette recherche. L'autorité que confère la structure peut s'avérer insuffisante pour interagir avec d'autres membres, afin de réaliser les objectifs. Par le fait même, l'influence exercée en raison des connaissances

possédées (expertise) semble donc apparaître comme un facteur déterminant. Ainsi, l'administrateur qui possède les deux principales dimensions (autorité et influence) se trouve potentiellement dans la meilleure situation en termes de pouvoir. Dans le cas des parents qui sont appelés à exercer le pouvoir en collégialité avec les autres membres du CE, c'est justement cette deuxième dimension du pouvoir qui semble remise en cause. C'est dire en fait que, parler de pouvoir dans ce sens, c'est se référer davantage à l'influence que les gens parviennent à exercer plutôt qu'au pouvoir attribué par une disposition légale. Voilà pourquoi il est important de cerner cette dimension d'influence, à travers ses manifestations, pour être en mesure d'analyser, d'interpréter les données et de répondre à nos questions de recherche.

## 2.2 L'exercice du Pouvoir Décisionnel

### 2.2.1 Le Pouvoir comme résultante d'une relation d'échange.

Le fait de concevoir le pouvoir comme la résultante d'une relation, plutôt que comme essence ou substance, interroge la conceptualisation classique du pouvoir. Selon Landry (1998), si le pouvoir fait partie intégrante de toute relation, il cesse dès lors d'être le monopole de quelques-uns. Si le pouvoir traverse tous les rapports humains, l'un des problèmes théoriques les plus importants est de comprendre comment s'opèrent les rapports de pouvoir. Pour Landry donc, les relations de pouvoir entre personnes, entre groupes, au sein des groupes, au sein des organisations et même au sein des sociétés, semblent reposer principalement sur les quelques dimensions suivantes :

- Le pouvoir peut se conceptualiser comme étant la capacité, consciente ou non, d'une personne ou d'un groupe A de modifier les attitudes, les valeurs, les idées ou les comportements d'une personne ou d'un groupe B, en vue d'amener ce dernier à accepter les choix de A.
- Le pouvoir de A repose sur la perception de B que A dispose de ressources ou attributs lui permettant de modifier les attitudes, les valeurs, les idées ou les comportements de B. Cette perception affaiblit l'argumentation de B et augmente les chances de A de faire « passer » ses choix.
- La possession et par A et par B de ressources ou d'attributs pertinents pour l'autre leur donne les moyens de s'influencer l'un l'autre, mais cela n'enlève pas l'asymétrie de leur relation.
- La légitimité des tentatives et des modes d'influence de A et de B aux yeux de l'un et de l'autre est centrale à l'exercice de tout pouvoir, parce que ce sont là des atouts qui favorisent A ou B dans l'issue de leur relation.

Ces dimensions relationnelles rejoignent en partie l'approche fonctionnaliste et stratégique de Crozier et Friedberg (1977), qui évoquent le pouvoir comme la résultante d'une relation. En effet, pour ces deux auteurs, le pouvoir dans l'organisation ne peut être considéré comme une propriété, un attribut des acteurs, mais c'est plutôt la résultante d'une relation qui met aux prises les acteurs dans l'accomplissement d'un objectif commun qui est conditionné lui-même par les objectifs personnels. En ce sens, les individus qui évoluent au sein de l'organisation y apportent leur contribution, dans des

conditions orientées par les règles et par le pouvoir légal, mais pour y poursuivre aussi leurs intérêts selon des stratégies conformes à leur représentation de ces intérêts.

De plus, Crozier et Friedberg (1977) soulignent que, même si le pouvoir ne peut s'exercer qu'à travers des relations d'échange et d'adaptation, donc de négociation, il est aussi un rapport de force où les termes de l'échange sont plus favorables à l'une des parties en présence. C'est dire que dans ces relations de pouvoir, les possibilités d'action constituent un aspect essentiel et un enjeu. Chacun des partenaires possède une marge de liberté variable, la possibilité plus ou moins grande de refuser ce que l'autre demande ou propose. Possède et exerce le moins de pouvoir celui qui se trouve dans l'incapacité de refuser ce qui lui est demandé. L'un des objectifs stratégiques des acteurs sera alors de conserver sa marge de liberté, de maintenir ou d'étendre ses possibilités d'action et donc de rester maître de la zone d'incertitude qu'il contrôle. Les auteurs comparent ces relations à un jeu, c'est-à-dire à un ensemble de stratégies qui se déroulent à partir des ressources et des moyens, selon des règles organisationnelles, qui visent des enjeux et où les partenaires peuvent viser aussi à remanier, à leur avantage, les règles du jeu.

Enfin, Crozier et Friedberg (1977) soulignent aussi combien ces relations de pouvoir, rapports de force et cependant de négociation, où chaque partenaire use de ses ressources pour transformer l'autre en instrument pour la réalisation de ses objectifs, entraînent nécessairement de fortes charges émotionnelles. Toutefois, si cette dimension relationnelle du pouvoir s'avère importante et omniprésente dans l'exercice du pouvoir, elle ne fait cependant pas explicitement l'objet d'analyse dans cette recherche. Cette



dimension, en effet, n'est que la résultante des rapports d'échange découlant de l'exercice d'un pouvoir individuel ou collectif.

### 2.2.2 Le pouvoir comme exercice de l'influence.

Pour la plupart des auteurs, l'influence est l'une des dimensions importantes de la réalité du pouvoir. Si certains auteurs comme Mintzberg (1986) la considère comme synonyme du pouvoir, d'autres par contre la distinguent nettement du pouvoir. Ainsi, pour Lorient (1992), qui rejoint en cela Raven (1965), l'influence est la capacité de modifier le comportement des autres avec leur consentement. Lorient souligne cependant que l'influence n'est pas le pouvoir et ne remplace pas ce dernier. Pour Lemieux (1989), l'influence n'est qu'une modalité du pouvoir, la plus générale et la plus diffuse. Fortin (cité dans Lorient, 1992, p. 51) quant à lui la définit comme une modification cognitive ou affective d'un individu par un autre individu. Hollander (cité dans Laurin, 1989, p. 485-537) rejoint les autres dans l'idée d'une modification mais présente sa définition en d'autres termes : « l'influence se fonde sur la possibilité qu'une personne a de persuader et de susciter l'adhésion sans recourir à des moyens extérieurs à la relation et à la communication ».

Finalement, Jacques (1986) reprend et analyse lui aussi de façon approfondie la notion du pouvoir, tout en se basant sur des notions classiques présentées ci-haut; il développe et distingue nettement et avec détails les notions de l'autorité et de l'influence. Pour Jacques, le pouvoir provenant de l'organisation se traduit par l'autorité, le pouvoir de récompense et de coercition. Quant au pouvoir personnel, que l'on peut comparer à

l'influence, il se manifeste par le charisme et l'expertise. Mais dans la réalité, poursuit-il, « pouvoir et influence vivent dans une forme d'osmose qui les rend difficiles à identifier » (p. 282). Dans son analyse du pouvoir et citant l'autorité comme une des sources du pouvoir, Jacques (1986) mentionne que l'autorité conférée par la structure peut s'avérer insuffisante pour réaliser les objectifs; selon lui, « l'expertise semble vouloir devenir la légitimation par excellence » (p. 284). Il précise que le pouvoir, comme l'influence, n'existe pas en dehors des relations entre les individus, les groupes ou les organisations et qu'ainsi, le pouvoir que A a sur B dépend en grande partie de la volonté de B de se faire dominer. Considérer le pouvoir et l'influence en termes relationnels nous permet de les distinguer. Dans ce sens, « il est possible de comprendre que le pouvoir légitime (autorité) peut être court-circuité par l'influence qui est, au dire de certains auteurs, l'exercice parfait du pouvoir par excellence » (p. 282).

L'influence, selon Jacques, est un pouvoir informel lié à des caractéristiques qui relèvent de l'individu. Celle-ci est exercée soit à l'aide du charisme personnel de l'individu, soit grâce à son pouvoir d'expert. Cependant, l'auteur précise que l'influence n'est pas une qualité de la personne elle-même mais une qualité de relation. Dans ce sens, elle est une forme de pouvoir qui se manifeste dans l'exercice du leadership.

Il ressort de cette définition de l'influence de Jacques (1986) trois concepts importants qui, pour l'auteur, constituent ses principales manifestations qu'il présente en termes de pouvoir, du moins pour les deux premiers : le pouvoir charismatique, le pouvoir de l'expert et le leadership.

- *le pouvoir charismatique* est la capacité que possèdent certains individus d'inspirer confiance et de motiver d'autres personnes à accomplir des actions ;
- *le pouvoir de l'expert* est la capacité qui provient des connaissances acquises et qui permet à l'individu de résoudre différents problèmes ; il s'agit au fait du pouvoir de la compétence. Cette définition rejoint celle de Crozier et Friedberg (1977, p. 72) : « l'expert est le seul qui dispose du savoir-faire des connaissances de l'expérience du contexte qui lui permettent de résoudre certains problèmes cruciaux pour l'organisation ». La compétence est déterminée par deux facteurs essentiels, à savoir :

- les connaissances techniques dans un domaine particulier. Les personnes qui détiennent ces connaissances sont appelées des « professionnels », c'est-à-dire des individus capables d'accomplir un travail complexe et spécialisé. À l'école les experts sont en tout premier lieu les enseignants qui, de par leur formation et leurs compétences, sont en mesure d'aider les élèves à réaliser les apprentissages scolaires prévus aux programmes (Comeau & Salomon, 1994). Les parents membres d'un conseil d'établissement possèdent-ils, eux aussi, des connaissances techniques ?
- les informations dont peut disposer un individu ou une organisation. Toute personne, quelle que soit sa position hiérarchique, peut être en mesure d'exercer une influence en raison de son accès à l'information. Par exemple, la connaissance de tous les rouages structurels et administratifs; la connaissance du contexte ou l'environnement de l'organisation

(économique, sociale, politique, culturel, éducatif, etc.), tant au niveau local que national. Le personnel de l'école (directeur, enseignants, etc.) sont mieux informés que quiconque, notamment les parents ; ils peuvent donc facilement influencer des décisions qui relèvent de leur expertise.

- *le leadership* est une capacité qui provient de la qualité et des traits personnels de l'individu. Il est évident pour l'auteur que le leadership tient plus de l'influence que du pouvoir formel. Le leadership provient en grande partie du pouvoir que confère le charisme de même que le pouvoir de compétence. L'auteur précise que ce type d'influence dépend aussi à la fois de la place occupée dans la structure de l'organisation (autorité) et des individus sur qui il est exercé (p. 287). En ce sens, l'auteur semble le définir ici plutôt comme un attribut personnel que comme un processus relationnel. Pour ce qui nous concerne, nous considérons que ce type d'influence, ne relevant en grande partie que des attributs personnels, ne peut être retenu dans l'analyse et l'interprétation des résultats.

L'approche du pouvoir en terme d'influence présentée par Jacques (1986) rejoint, de manière générale, celles des classiques des théories du pouvoir comme Crozier (1964) ; Crozier & Friedberg (1977) ; French & Raven (1959) ; Mintzberg (1986), car en effet, celles-ci présentent dans l'ensemble les mêmes dimensions et fondements (Réf. Tableau 6). Le pouvoir de l'expert ou le pouvoir de compétence, qui est l'une des principales manifestations de l'influence, est donc cette dimension du pouvoir qui fait l'objet des critiques de ceux qui s'opposent à l'exercice du pouvoir décisionnel des

parents au sein du conseil d'établissement sur des sujets d'ordre pédagogique. À cet effet, les éléments du pouvoir de l'expert (savoir, connaissances techniques, informations) qui sont des principaux paramètres permettant d'analyser l'influence dans les domaines spécialisés comme l'éducation et l'enseignement, doivent être particulièrement considérés dans l'analyse du pouvoir, dans le contexte de cette recherche. Cela qui nous fournirait un éclairage et permettrait d'en arriver à la compréhension plus globale du concept dans le contexte de notre problématique. Cela permettrait surtout de vérifier si les critiques faites aux parents, sur des sujets pédagogiques en particulier, sont fondées ou pas dans les faits.

### 2.3. Participation des Parents et Exercice du Pouvoir en Collégialité

Comme soulignée ci-haut, la participation des parents à l'école est une réalité dans de nombreux pays. Les résultats des recherches sur ce sujet affirment que l'exercice d'un pouvoir et la prise de décision en collégialité requiert des membres une qualification (expertise, connaissances), une connaissance suffisante du milieu éducatif ainsi que des besoins de l'école, un esprit d'équipe, etc. Les mêmes études mentionnent qu'une gestion collaboratrice (en partenariat) bien réussie inclut entre autres : une vision commune, l'évaluation régulière des activités, la création des rapports personnels étroits entre les membres, la définition des valeurs communes, l'esprit d'initiative dans le lancement des programmes, la confiance entre les membres qui doivent rester attachés constamment aux objectifs de l'école (Harchar, 1993; Richardson et al, 1992).

Les auteurs soulignent cependant les principales difficultés de cet exercice de pouvoir en contexte de partenariat qui, d'après eux, est souvent conflictuel, du fait de l'inégalité de répartition du pouvoir en question entre les différents acteurs et intervenants scolaires ; c'est cela qui semble être la source de tension ; tension que Dion (1972) qualifie de « dynamique du phénomène de participation ». Dans le cas des conseils d'établissement, l'opposition des enseignants à l'égard de la participation des parents et surtout vis-à-vis de l'exercice de pouvoir décisionnel crée également des barrières dans le partenariat. De même, leur propre participation pose des problèmes liés au contretemps imposé par les mandats de services d'état; ils manquent du temps et de disponibilité pour pouvoir jouer pleinement leurs rôles à l'école (Harchar, 1993).

Après avoir passé en revue cette littérature, il nous faut nous demander maintenant : comment analyser ou évaluer le pouvoir des parents et son exercice en partant de ce cadre de références ? Quels sont les éléments (concepts) pouvant aider à répondre à nos questions de recherche ?

Selon Pfeffer (cité dans Laurin, 1989, p. 43-58), il existe plusieurs façons d'évaluer ou d'analyser le pouvoir détenu par des acteurs dans une organisation. Une première méthode comprend deux étapes : l'identification de ce qui détermine le pouvoir au sein de l'organisation étudiée et l'évaluation de l'implication des différents acteurs sociaux, en fonction des éléments analysés précédemment. Une autre méthode consiste à analyser le pouvoir qui est en cause lors d'une prise de décision. En effet, les différentes décisions prises au sein de l'organisation ont souvent pour résultat de procurer des ressources additionnelles à certaines personnes. Il importe alors d'identifier quels sont les

acteurs sociaux qui bénéficient le plus des avantages reliés à différentes prises de décisions, comme par exemple celles qui concernent l'allocation de ressources humaines, matérielles et financières. Cette approche suppose d'abord l'identification des décisions qui ont une incidence sur les acteurs du système. Puis, il faut déterminer quels sont ceux qui en bénéficient.

Une troisième méthode analyse le pouvoir à partir des symboles et s'attache aux aspects visibles reliés à un poste dans l'organisation : les titres, la dimension du bureau, sa localisation, son ameublement, sa décoration, etc.

Selon More, Perrow, Pfeffer et Salancik (cités dans Laurin, 1989), on peut aussi évaluer le pouvoir dans les organisations en se basant sur la perception que les gens ont du pouvoir détenu par les autres. Par eux-mêmes, on présume ici qu'il existe des pouvoirs différents dans l'organisation, que les différents acteurs sociaux sont conscients de la dynamique du pouvoir au sein de cette organisation et qu'ils sont d'accord pour divulguer la vision qu'ils en ont. Si tel est le cas, cette mesure du pouvoir permet alors de conclure qu'il y a des jugements socialement partagés dans les organisations concernant les distributions d'influences (Pfeffer, 1981, p. 56).

La méthode que nous retenons pour notre recherche est celle basée sur la perception que les personnes ont du pouvoir « détenu » par eux-mêmes et par les autres; c'est-à-dire, dans notre contexte d'étude, les parents entre eux, les représentants de la communauté, les enseignants et le directeur, voire la commission scolaire. En effet, puisque le pouvoir légal au sein d'un CE est en principe exercé en collégialité par opposition à un pouvoir individuel, cette méthode permet de recueillir, par des entrevues,

les informations susceptibles d'identifier la nature du pouvoir réellement exercé, les difficultés rencontrées et les conditions de l'exercice de ce pouvoir en collégialité. Ce qui exclut par exemple les méthodes citées qui s'orientent plutôt respectivement sur, l'évaluation de l'implication de différents acteurs, l'analyse des décisions prises au sein de l'organisation et l'analyse du pouvoir à partir des symboles et des aspects visibles de l'organisation.

Ainsi, pour ce faire, voici les principaux éléments ou concepts qui nous permettrait d'atteindre nos objectifs de recherches et, partant, de répondre à nos questions de départ :

- Critères d'éligibilité : puisque dans un domaine aussi spécialisé que l'est l'éducation (pédagogie, éducation), l'exercice du pouvoir décisionnel requiert une certaine expertise ou compétence, il importe de vérifier auprès des parents s'ils tiennent compte de cette réalité pour choisir leurs représentants au CE.
- Perception du pouvoir : pendant que les autres acteurs du système éducatif (dont les enseignants en premier) remettent en cause la compétence des parents à décider dans les domaines pédagogiques, les parents de leur côté décrivent l'insuffisance de leur participation aux décisions qui se prennent à l'école sur tous les aspects de la vie scolaire. Il s'avère alors opportun de questionner les parents eux-mêmes pour savoir comment ils perçoivent leur exercice de pouvoir en cours. Ont-ils le sentiment d'exercer un pouvoir décisionnel réel ? Ont-ils l'habileté (les ressources nécessaires) pour le faire ? Est-ce le cas pour tous les parents ?



- Sujets traités aux réunions : ceux-ci permettront au chercheur d'identifier les types de sujets les plus abordés lors des réunions et qui font objets de discussions puis de décisions. Comment les parents s'y prennent-ils pour se prononcer sur des sujets relevant spécifiquement de l'expertise de l'école ?
- Bases d'appui aux décisions : la pédagogie est une pratique et un discours basé en partie sur des résultats de recherche et, à ce titre, œuvrer en enseignement ou se prononcer sur la chose éducative requiert une sérieuse et longue formation. En ce sens, on peut s'attendre à ce que l'absence ou la faiblesse des connaissances en éducation et en enseignement puisse influencer négativement sur la capacité de jugement d'un acteur et, partant, sur son aptitude à influencer le cours des événements. Par exemple, dans le cadre d'un débat sur une action éducative quelconque, la capacité à tenir un discours solidement argumenté s'avérera un atout précieux pour exercer du pouvoir sur la décision qui sera prise. Dans notre recherche, les réponses à la question posée aux parents relative aux bases d'appui aux décisions pourraient déterminer si les parents sont compétents dans ce domaine.
- Difficultés rencontrées par les parents dans l'exercice de leur rôle : la question centrale posée ici est : quelles sont les difficultés rencontrées par les parents membres d'un CE dans l'exercice de leur pouvoir décisionnel ? Ces difficultés détermineraient aussi la capacité des parents à jouer pleinement leur rôle dévolu par la loi, comment parvenir à les surmonter ?

- Conditions d'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein du CE :  
comment les parents définissent-ils leur participation ? Quel est leur niveau d'implication au sein du CE ? Adoptent-ils des stratégies pour les aider à prendre des décisions éclairées dans le cadre de leurs fonctions ?

### Chapitre 3

## Méthodologie

Ce chapitre traite de la méthodologie utilisée pour atteindre les objectifs de la recherche. Y sont abordés le type de recherche retenu, l'échantillonnage, la technique de cueillette des données et les procédures de traitement et d'analyse de ces mêmes données.

### 3.1 Type de Recherche

Cette recherche vise essentiellement à comprendre le vécu du pouvoir décisionnel exercé par les parents au sein d'un conseil d'établissement par l'étude de ses éléments émergents, à analyser la perception qu'ont les parents eux-mêmes de cet exercice du pouvoir décisionnel de manière générale et en particulier sur des sujets d'ordre pédagogique et, enfin, à définir les conditions de l'exercice de ce pouvoir décisionnel. Dans ce contexte, une démarche qualitative descriptive, basée sur un processus de logique inductive, orientée dans une perspective phénoménologique (Deschamps, 1993), nous paraît appropriée pour cette recherche. En effet, cette approche consiste à décrire l'univers perceptuel de personnes vivant une expérience telle qu'elle se donne dans leur conscience. L'objectif poursuivi est donc de connaître une réalité sous l'angle de personnes qui la vivent (Fortin, 1996). L'approche permet, par la technique d'entrevues semi-dirigées, de parvenir à la compréhension des phénomènes faisant l'objet de notre étude, soit la perception de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un conseil d'établissement. Par ce moyen nous visons non seulement à établir des faits, mais

à amener nos informateurs à donner leurs perceptions de la réalité du pouvoir vécue par eux-mêmes.

### 3.2 Échantillonnage

Dans la présente recherche, l'échantillonnage n'est pas déterminé en terme de représentativité d'une population donnée, mais plutôt en fonction des critères précis par rapport aux objectifs que le chercheur s'est donné. Le choix est donc effectué de façon intentionnelle en ce qui a trait à nos répondants. En effet, la recherche qualitative concerne des échantillons ordinairement restreints et peut même ne porter que sur des cas uniques ( $n=1$ ). L'échantillon intentionnel permet de sélectionner des cas ou des phénomènes riches en informations dont l'étude contribuera à éclaircir les questions étudiées (Deslauriers, 1991).

Les sujets participants à cette recherche sont donc huit parents élus au sein d'un CE et siégeant aux écoles primaires et secondaires des Régions administratives de La Mauricie et des Bois-Francs. Ils sont quatre femmes et quatre hommes issus de divers milieux socioprofessionnels. Leur expérience moyenne de participation au sein d'un conseil d'établissement est de deux ans ; certains d'entre eux ont déjà participé soit au conseil d'orientation ou au comité d'école comme représentants des parents. Dans le souci de diversifier les répondants en vue de recueillir des informations les plus variées et complémentaires possibles pour cette même réalité entourant nos objectifs de recherche, nous avons visé spécifiquement trois parents présidentes et présidents d'un conseil d'établissement et cinq parents simples membres. Chacun des sujets qui a consenti

volontairement à participer à cette étude a été contacté à la fois par voie épistolaire et téléphonique. Au début de l'année 2000, certains ont été identifiés lors de notre passage dans une dizaine d'écoles primaires et secondaires des Régions de Mauricie et des Bois-Francis, dans le cadre d'une autre étude portant sur le « partenariat décisionnel au sein d'un CE » ; d'autres sujets l'ont été par le biais de nos contacts personnels. Il faut également souligner que les répondants ont été choisis surtout en raison de leur expérience dans la participation aux différents comités des parents.

Le Tableau 7 suivant présente le portrait de l'ensemble de sujets participants. Chaque sujet participant est identifié, selon l'ordre de passation d'entrevue, par la lettre « P » suivie d'un chiffre, afin de respecter la confidentialité de son identité. Ainsi, « P1 » représente le parent numéro 1 et ainsi de suite. Cette procédure est maintenue également dans le traitement et dans l'analyse des données.

### 3.3 Cueillette des Données

Comme la recherche s'intéresse à la perception de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un conseil d'établissement, nous avons retenu l'entrevue semi-dirigée individuelle comme technique privilégiée de la cueillette de données. Cette technique nous paraît un outil le plus adéquat pour cette étude car elle présente plusieurs avantages, notamment, la flexibilité, la liberté dans la façon de répondre, la nuance des réponses et la structure (Angers, 1992).

Tableau 7

Portrait des sujets participants à la recherche.

Sujet	Sexe	Fonction habituelle	Expér. au CE	Type d'école	Lieu d'entrevue	Rôle au CE
P1	M	Superviseur de stage	2 ans	Primaire	Trois-Rivières	S.Membre
P2	F	Garderie et Musée	2 ans	Primaire & second.	Trois-Rivières	S.Membre
P3	M	Fonctionnaire	3 ans	Primaire	Trois-Rivières	Président
P4	F	Chef de bureau	3 ans	Primaire & second.	Shawinigan	Présidente
P5	F	Médecin	3 ans	Secondaire	Princeville	Présidente
P6	M	Policier	3 ans	Primaire	Shawinigan	S.Membre
P7	M	Superviseur en forêt	2 ans	Secondaire	Victoriaville	S.Membre
P8	F	Femme au foyer	2 ans	Primaire	St-Louis de France	S.Membre

En effet, l'entrevue semi-dirigée, par sa grande souplesse, offre la possibilité immédiate « de motiver le sujet, de l'orienter, de corriger ses écarts, de lui demander des précisions, pour parvenir à une information complète et appropriée » (Daunais, 1984, p. 272). Sa flexibilité, à travers l'ouverture des questions, permet de collecter des informations sur tous les aspects du problème perçus comme importants par les sujets ; elle fournit donc une information riche et complète. En outre, cette flexibilité permet au chercheur de vérifier la signification attribuée par le sujet à sa question et de valider ainsi, auprès du sujet, la compréhension qu'il fait de sa réponse, ce qu'un questionnaire n'aurait pas permis d'obtenir. Dans ce sens, l'entrevue semi-dirigée donne un accès direct à l'expérience des individus – et en ce sens, elle s'articule fort bien à une approche de type phénoménologique – où les données produites sont riches en détails et descriptions (Savoie-Zajc, 1989). Ce type d'entrevues est plus naturel et plus spontané qu'une entrevue dirigée et permet un éventail plus large d'échanges verbaux, dans le sens où elle permet au répondant de s'exprimer librement, d'élaborer un discours oral à propos de son expérience et de son expertise dans son domaine. Angers (1996) propose un schéma complet de construction valide d'un questionnaire d'entrevue auquel nous nous sommes inspirés.

Le protocole d'entrevue (Appendice A) a été effectué selon les règles déontologiques concernant un projet de recherche universitaire portant sur des sujets humains. Il se préoccupe des droits des participants, de l'obtention de leur consentement, de l'autorisation du matériel obtenu, de la confidentialité des données recueillies et de la destruction des informations après la diffusion de la présente l'étude.



### 3.3.1 Validation des questions d'entrevue.

La validation du questionnaire d'entrevue réalisée au mois d'octobre 2000, lors de l'entrevue préliminaire avec un parent membre du conseil d'établissement, a été positive, dans ce sens que le parent répondant n'a pas émis de commentaires nécessitant la modification de la structure ou du contenu de l'ensemble de questions posées. Le parent d'un niveau de scolarité moyen (secondaire 4) a répondu aux questions sans difficulté. Les questions d'entrevues qui ont porté notamment sur sept items ont permis de recueillir des données qualitatives utiles afin de répondre à toutes les questions de cette étude. Pour l'essentiel, le questionnaire d'entrevue est basé sur des questions (Appendice B) visant à cerner la perception qu'ont les parents quant au pouvoir qui leur est attribué et à son exercice. À titre d'exemple, il est demandé au sujet participant d'expliquer comment il perçoit le pouvoir qui lui est attribué, l'exercice de ce pouvoir décisionnel sur des sujets d'ordre pédagogique (sujets discutés, bases d'appui à l'argumentation et à la discussion des propositions, etc.). Il lui est également demandé de mentionner les difficultés qu'il éprouve dans l'exercice de ce pouvoir et de proposer des solutions pour les surmonter.

Bien qu'il n'est pas d'usage courant lorsqu'on emploie la technique d'entrevue semi-dirigée de valider son schéma, nous en avons tout de même tenu à le faire auprès d'un parent, afin de vérifier et de s'assurer que les questions et les thèmes seront bien compris par tous les répondants. Il ne s'agit nullement ici d'un pré-test, une technique propre au questionnaire. Cette validation réussie a permis au chercheur de poursuivre les entrevues auprès des autres sujets participants.

### 3.3.2 Passation des entrevues.

Les contacts téléphoniques effectués auprès des parents volontaires ont permis non seulement d'informer les parents participants du contexte et des objectifs de notre étude, mais aussi de solliciter leur consentement et de fixer les modalités des heures et des lieux de rencontre pour la passation des entrevues. Les entrevues individuelles ont duré en moyenne quarante minutes. Elles ont été conduites entre les mois d'octobre et décembre 2000. Selon les circonstances liées au temps et aux occupations des gens, elles ont eu lieu à trois endroits différents : une entrevue chez le chercheur, deux ont été réalisées aux lieux de travail des répondants et, pour le reste, le chercheur a rejoint les participants à leurs domiciles respectifs. Toutes les entrevues se sont déroulées dans de très bonnes conditions ; le calme et l'intimité des lieux de rencontre choisis, la volonté affichée du sujet à participer à cette étude, l'intérêt par rapport au thème abordé, ont favorisé à notre avis, une ambiance de confiance qui a régné entre le participant et le chercheur durant toute l'entrevue et cela suite à l'assurance sur l'importance et la confidentialité des propos à recueillir. Par ailleurs, il faut souligner que les entrevues ont été entièrement réalisées par le chercheur lui-même, qui a adopté une position neutre et resté sans cesse vigilant afin de ne pas « glisser » dans une relation de type amical ou une relation d'autorité qui risquerait d'entraver la bonne marche de l'entrevue (Daunais, 1984). Par conséquent, le chercheur a constamment tenté d'établir et de maintenir une relation d'écoute active, de respect, d'authenticité dans une perspective de partage et d'échange (Savoie-Zajc, 1989). Cette atmosphère nous a permis un enregistrement sonore de qualité sur bandes audio avec le consentement des interviewés.

### 3.3.3 Transcription des données.

Les entrevues ont été retranscrites intégralement et sans modification majeure, respectant ainsi la formulation des propos employés par la personne interviewée. Selon Deslauriers (1991), l'enregistrement permet de conserver une trace de l'entrevue. En effet, afin de garder toute leur intégralité et de préserver leur sens, tous les propos y compris les hésitations marquées par les « euh, euh » par exemple, ainsi que certains mots et expressions déformés de la langue française comme par exemple, « t'sé-là », « ça pas de bon sens », ont été transcrits comme tels, sans modification. La syntaxe telle que formulée par les sujets a été également respectée. En effet, tous ces éléments n'ont aucun impact sur notre étude et par conséquent ne seront pas pris en compte dans l'analyse et le traitement de nos données. Ils ont été respectés dans la transcription simplement dans le but de garder l'authenticité des propos des sujets. Pour nous, c'est la portée globale de réponses aux questions par rapport à nos objectifs qui intéresse le plus le chercheur et non pas une analyse sémantique fine des propos des sujets participants.

### 3.4 Procédures de Traitement et Analyse des Données

Le traitement qualitatif de données consiste essentiellement en une opération de réduction des données, afin de dégager l'essentiel de celles-ci. Pour ce faire, nous avons utilisé une méthode d'analyse de contenu. Comme l'écrit Mucchielli (1988), « analyser le contenu d'un document, c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens de ce qui est présenté, formulé et classé [...] ». Cette démarche permet de dégager

les idées principales, de cibler l'objet à l'étude, de cerner les liens entre les idées et déceler des caractéristiques communes par rapport à chaque catégorie d'énoncés issus du cadre théorique et des catégories émergentes d'entrevues retranscrites. Il existe plusieurs écrits sur l'analyse de contenu. Nous retiendrons les plus fréquentes, soit celles de l'Écuyer (1990) et de Deslauriers (1991). Pour l'Écuyer (1990), « l'analyse de contenu est une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé permettant à l'utilisateur de mieux connaître les caractéristiques et la signification » (p. 9). Pour Deslauriers (1991), « l'analyse vise à découvrir la logique sous-jacente à la praxis du sujet étudié, à en comprendre la structure et à en tirer une interprétation cohérente » (p. 10).

Bien qu'il existe plusieurs de ces méthodes, certaines étapes sont communes à toutes. Ainsi, nous retiendrons, pour la présente recherche, cinq opérations bien distinctes qui constituent les grandes étapes d'une analyse de contenu :

- a. Les lectures flottantes et établissement d'une liste d'énoncés, qui consiste à procéder à des lectures répétées des documents, les entrevues dans notre cas ; elles permettent de s'approprier le contenu des documents d'analyse et d'en appréhender les significations émergentes ;
- b. La détermination et définition des unités de classification qui consiste à découper le matériel en énoncés ou unités de classification possédant normalement un sens complet en eux-mêmes (Deslauriers, 1991 ; L'Écuyer, 1990) et qui serviront à la codification ultérieure ;

- c. Le codage et processus de catégorisation ;
- d. L'analyse et interprétation des résultats ; il s'agit de réorganiser, en catégories ou en thèmes plus larges, tous les énoncés dont le sens se ressemble, pour en arriver à mettre en évidence les caractéristiques et la signification du phénomène étudié (L'Écuyer, 1990). Le codage est une opération qui consiste à « accoler une marque à un matériel » (Van der Maren, 1996, p. 432), à découdre des informations obtenues par les entrevues par exemple, et à les classer, les ordonner, les condenser pour ensuite leur attribuer un code. Les unités de sens sont réduites et nommées soit à l'aide d'un concept issu de cadre de référence (catégories prédéterminées) soit à partir des mots ou expression su sujet (catégories émergentes). Dans le cadre de notre recherche, cette opération est réalisée surtout à partir de ces dernières catégories ;
- e. La synthèse de l'ensemble des unités de signification (analyse des principaux concepts). Le choix à retenir en lien avec les objectifs visés dans notre recherche sera guidé par la quantification.

Suite à ces informations des auteurs pour traiter les données, le chercheur a identifié dans un premier temps chaque unité de signification naturelle qui apparaît dans le discours des sujets, tel que le suggère L'Écuyer, (1990). Certaines de ces unités de signification sont plus ou moins longues, pouvant se limiter à un mot, à une phrase comme s'étendre sur tout un paragraphe. L'idéal est de se demander quel est le thème central présent dans l'unité de signification. Et dès que le discours change naturellement

le thème, apparaît une nouvelle unité de signification. Chaque entrevue est donc découpée en unités de signification identifiées. Ainsi, les unités de signification sont regroupées en fonction des points de ressemblance entre elles et de là s'est effectuée une réduction des données par la formulation des catégories émergentes et prédéterminées par le chercheur à partir des questions de recherche, regroupant ces unités identiques.

Le traitement de données est effectué à l'aide du progiciel NUDIST. Mais dans un premier temps, avant d'amorcer la première étape de cette démarche, nous avons choisi d'utiliser un système catégoriel mixte en rapport avec la perception de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un conseil d'établissement. Ce système catégoriel comprend l'ensemble de catégories, de sous-catégories et des valeurs qui leur sont attribuées. Il est important de mentionner que les objectifs de notre étude ne nécessitent pas une analyse fine de chaque phrase, mais plutôt une approche globale des énoncés regroupés selon les catégories et sous-catégories identifiées.

La Figure 1 présente une vue d'ensemble des catégories et des sous-catégories des données d'entrevues.

#### 3.4.1 Définition opérationnelle des codes.

La définition opérationnelle des codes est basée essentiellement sur les données obtenues à la suite des entrevues sémi-dirigées. Ces données regroupées en unités de significations sont subdivisées en catégories et sous-catégories suivantes : « expérience sur le CE », « critères d'éligibilité au CE » ; « nature du pouvoir exercé » (perception du pouvoir et influence au CE) ; « exercice du pouvoir décisionnel » (sujets de discussion

aux réunions, bases d'argumentation ou d'appui aux décisions et difficultés rencontrées), « conditions d'exercice du pouvoir décisionnel par les parents » et enfin, « autres propos ». Soulignons qu'à chaque catégorie et sous-catégorie sont attribués une définition et un code qui la représente.

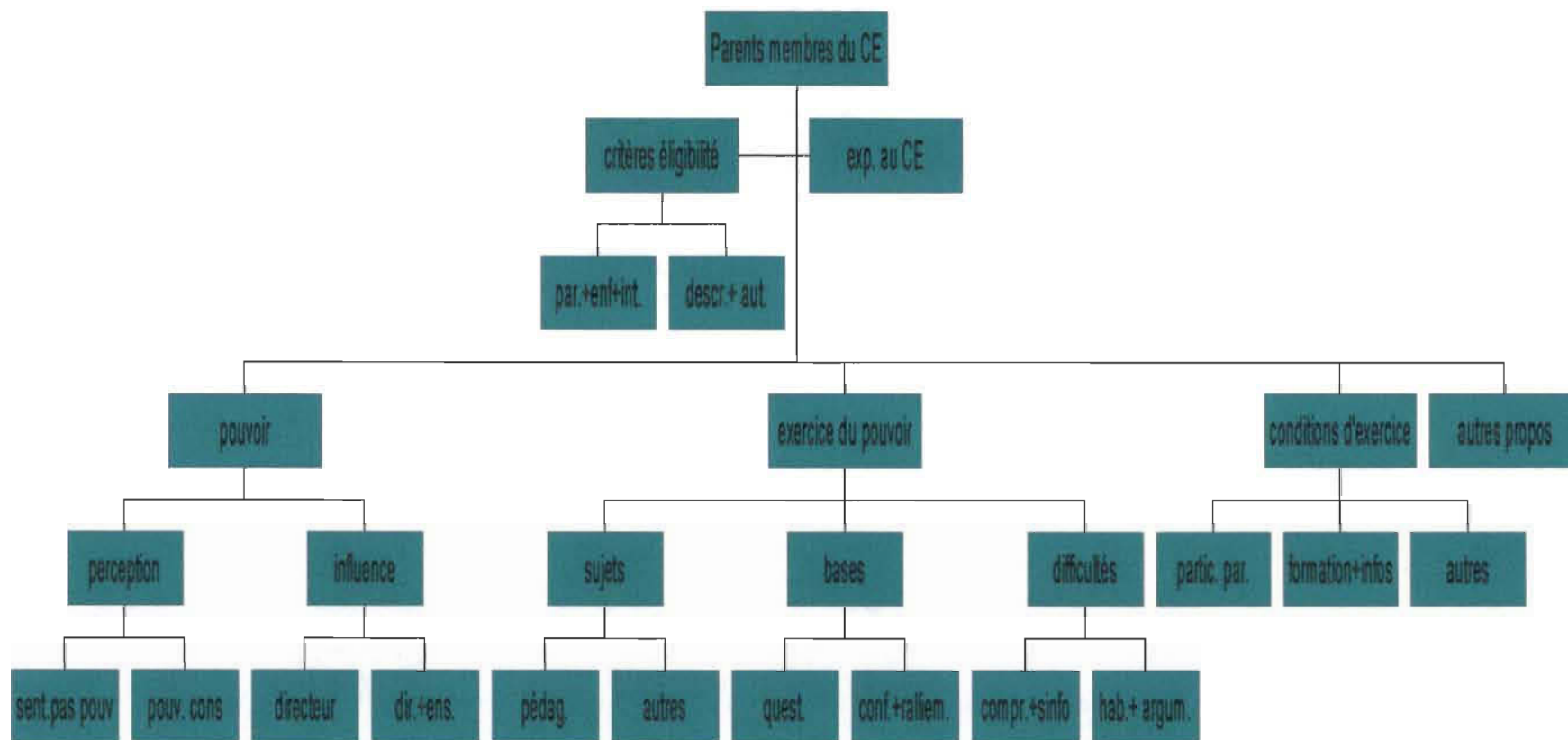


Figure 1. Système catégoriel mixte en rapport avec les données recueillies sur l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un conseil d'établissement.



Ainsi, la définition opérationnelle des codes se présente donc comme suit :

[ 1 ] Expérience sur le CE :

- *Expérience* (Experce) : Il s'agit de l'expérience évoquée par le parent dans sa participation au sein d'un conseil d'établissement ou dans les conseils antérieurs (notamment le conseil d'orientation et le comité d'école), cette expérience comprend par exemple les dimension suivantes : durée, niveau d'implication, etc.

[ 2 ] Critères d'éligibilité au CE :

- *Critères d'éligibilité* (Cri). Ce sont des critères d'élection des candidats(es) parents membres du conseil d'établissement évoqués par les participants.
  - (Cripar) : Tout énoncé évoquant l'un ou l'autre des éléments suivants : être parent et avoir un enfant à l'école, manifester son intérêt pour l'école.
  - (Criaut) : Tout énoncé évoquant d'autres critères que ceux identifiés ci-haut, ou décrivant le processus électoral.

[ 3 ] Nature du pouvoir exercé:

- *Perception du pouvoir* (Per). Il s'agit de l'opinion, de la prise de conscience, de l'intuition, du sentiment ou de la vision qu'ont les parents membres de leur pouvoir et de son exercice réel au sein du CE et évoqué par le sujet.
  - (Perspp) : Tout énoncé évoquant le sentiment exprimé par le parent selon lequel il n'exercerait pas de pouvoir décisionnel réel, qu'il n'aurait pas de pouvoir ou que tout est déjà décidé à l'avance par les enseignants et le directeur.

- (Perspc) : Tout énoncé évoquant l'opinion exprimé par le parent selon laquelle le parent reconnaît avoir un pouvoir mais un pouvoir plutôt limité, consultatif et dépendant de l'école.
- *Influence* (Inf). Il s'agit de la possibilité qu'une personne a de persuader et de susciter l'adhésion des autres, dans le contexte d'une interaction, sans recourir à des moyens extérieurs à la relation et à la communication (Hollander, cité dans Laurin, 1989); elle vient de l'individu lui-même et se manifeste entre autres choses par l'expertise (compétence professionnelle).
  - (Infdire) : Tout énoncé évoquant le directeur comme la personne exerçant plus d'influence sur les parents ou sur l'ensemble du CE.
  - (Infdens) : Tout énoncé évoquant à la fois les enseignants, la direction d'école voire le (la) président(e) du conseil comme des personnes exerçant plus d'influence sur l'ensemble du conseil.

[ 4 ] Exercice du pouvoir décisionnel :

- *Sujets de discussion* aux réunions (Suj). Selon la Loi 180, les sujets sur lesquels portent les discussions et les débats du CE et qui sont objets de décision ou de consultation. On y distingue :
  - (Sujped) : Tout énoncé qui évoque ou énumère des sujets d'ordre pédagogique discutés lors des réunions du conseil.
  - (Sujautr) : Tout énoncé évoquant des sujets d'ordre général, administratif, financier (budget) et autres discutés lors des réunions du CE.

- *Bases de décision* (Bas). Il s'agit des éléments d'appui aux choix ou aux justifications (argumentation) des parents sur des sujets traités lors des réunions du CE, en particulier des sujets d'ordre pédagogique. Bref, les éléments qui les aident à se prononcer sur des propositions qui leur sont présentées par l'école.
  - (Basques) : Tout énoncé évoquant le fait qu'on pose des questions au directeur ou aux enseignants pour comprendre le sens et la portée de certaines propositions relatives à l'école (pédagogie, budget).
  - (Basconf) : Tout énoncé évoquant la confiance ou le ralliement aux explications et argumentations des personnes influentes (direction d'école, enseignants) comme base d'appui à la prise de décision.
- *Difficultés rencontrées* (Dif). Il s'agit des difficultés rencontrées et exprimées par les parents dans la participation à l'exercice de leur pouvoir décisionnel au sein du CE en général et particulièrement au niveau des sujets d'ordre pédagogique.
  - (Difcomp) : Tout énoncé évoquant des difficultés relatives à la compréhension des sujets présentés, au langage propre à l'éducation, à la loi et au rôle des parents au sein du CE ; il peut être aussi la sous-information sur un certain nombre de choses utiles en rapport avec l'école.
  - (Difhabil) : Tout énoncé évoquant des difficultés au niveau de l'argumentation par manque de connaissances ou d'habiletés dans certains domaines.
  - (Difautre) : Tout énoncé évoquant d'autres difficultés que celles identifiées ci-haut.

[ 5 ] Conditions d'exercice du pouvoir décisionnel par les parents :

- *Conditions pour que les parents jouent pleinement leur rôle* (Con). Les conditions exprimées (par les parents) ou qui s'imposent pour que les parents participent et jouent pleinement leur rôle dévolu par la Loi 180, dans le choix libre et conscient des propositions qui leur sont soumises.
  - (Conparpa) : Tout énoncé évoquant le souhait (ou le problème) de la participation ou (et) l'implication d'un plus grand nombre de parents au CE ; le souci d'en susciter l'intérêt et le désir.
  - (Confoinf) : Tout énoncé évoquant le souhait de recevoir de la formation et suffisamment de l'information (documentation, visite à l'école, etc.) aux parents, ou le souhait d'avoir des parents outillés (expérience et expertise en éducation) et peut être aussi de faire appel à des experts dans certains domaines qui posent problèmes comme des sujets d'ordre pédagogique, le budget, etc.
  - (Conautre) : Tout énoncé évoquant d'autres conditions que celles exprimées ci-haut.

[ 6 ] Autres propos :

- *Autres propos* (Aut). Il s'agit des thèmes ou des propos des parents qui n'ont pas de lien direct avec cette recherche et les questions posées. Ils peuvent être des illustrations ou des exemples, des comparaisons, l'évocation d'une crise ou d'une situation conflictuelle, ou simplement d'autres choses.

### 3.4.2 Validation interjuges des codes.

La validation interjuges des codes a pour buts de préciser la définition des codes émergents et de valider leurs significations lors de la codification de l'ensemble des énoncés. De plus, elle permet d'affiner la segmentation des unités de sens, de réduire les biais méthodologiques (comme par exemple, les *a priori* ou les croyances) des deux codeurs.

Deux textes d'entrevues choisis au hasard par le chercheur ont été soumis au codage par deux connaisseurs du sujet qui sont tous des étudiants des cycles supérieurs en éducation, afin de vérifier la fiabilité du codage des énoncés formulés. Le codage sur les deux textes s'est d'abord effectué de façon individuelle. Chaque codeur avait la liste de la définition opérationnelle des codes en guise de référence. Ensuite, les deux codeurs ont procédé à la comparaison de leurs résultats qui révèle un taux de concordance de codage de 87%, alors que le niveau acceptable pour une recherche qualitative comme celle-ci est de 90%. Cette valeur a été obtenue, comme le préconisent Miles et Huberman (1991, p. 108), en comptant le nombre d'accords et en divisant ce chiffre par la somme des accords et des désaccords.

L'insuffisance de ce résultat ne permet pas de valider les codes, en même temps qu'elle soulève des questions, notamment au niveau de la compréhension des énoncés et de l'interprétation de ces codes. La confrontation des interprétations respectives des codes et des définitions discordants qui s'en est suivie a permis de clarifier leur compréhension. Le problème de la compréhension de codes identifiés se situait au niveau de la distinction des énoncés reliés à la nature du pouvoir exercé dans ces deux sous-

catégories : perception des parents (sentiment qu'on a le pouvoir, sentiment qu'on est consulté) et l'influence. Le deuxième exercice de codification et de comparaison des codes a augmenté le taux de concordance à 93%.

#### 3.4.3 Codification.

Une lecture systématique de tous les textes d'entrevues a permis au chercheur d'identifier les énoncés de chaque entrevue en rapport avec les catégories prédéterminées et émergentes selon les réponses aux questions posées. Pour les fins de cette étude, le chercheur a retenu sept catégories et 16 sous-catégories. Certaines sous-catégories ont engendré également d'autres sous-codes qui y sont reliés. La définition opérationnelle des codes décrite précédemment donne les détails sur le processus de codification ainsi que les codes qui sont attribués à chaque catégorie et sous-catégorie d'énoncés.

## Chapitre 4

### Analyse des Données et Interprétation des Résultats

À la suite de la méthodologie, ce quatrième chapitre est consacré à l'analyse des données d'entrevues semi-dirigées et à l'interprétation des résultats obtenus. Nous y abordons successivement dans un premier temps, les procédures de présentation et d'analyse des données, la présentation et l'analyse des données proprement dites ; dans un deuxième temps, nous amorçons l'interprétation globale des résultats par rapport à la problématique ainsi que les objectifs, avant de conclure l'ensemble de la recherche.

#### 4.1 Procédures de Présentation et Analyse des Données

Les données significatives sont présentées en sept tableaux par catégorie, selon les propos recueillis des parents par rapport à chaque question d'entrevue. Chaque tableau présente les catégories et les sous-catégories suivies de leurs codes respectifs. Les données retenues sont à leur tour quantifiées en termes de nombre de fréquence d'unités par rapport au nombre d'unité total ( $nu = 574$ ) ; ce nombre est par la suite exprimé en pourcentage (%). Le nombre d'unités, suivi du pourcentage qui y est relié n'est présenté qu'à titre indicatif, dans le but de souligner la quantité des interventions ou des énoncés recueillis sur un sujet donné ; par conséquent, il ne servira pas pour l'analyse des résultats. Par contre, le nombre des parents ( $np = 8$ ) ayant exprimé des propos retenus dans les tableaux souligne relativement l'importance des données de la catégorie ou sous-catégorie les plus significatives et les plus représentatives, en regard de la question posée.



Par conséquent, ce dernier élément de quantification (np) demeure la base et la clé de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

#### 4.2 Présentation et Analyse des Données

La présentation et l'analyse des données réfèrent aux principales catégories suivantes : « critères d'éligibilité au CE », « nature du pouvoir exercé : perception des parents », « nature du pouvoir exercé : influence », « exercice du pouvoir décisionnel : sujets discutés aux réunions », « exercice du pouvoir décisionnel sur des sujets pédagogiques : bases d'appui aux décisions », « exercice du pouvoir décisionnel sur des sujets spécialisés : difficultés rencontrées » et « conditions d'exercice du pouvoir décisionnel par les parents ».

##### 4.2.1 Critères d'éligibilité des représentants des parents au sein d'un CE (Cri).

Lors de l'assemblée annuelle des parents, il y a des élections qui sont organisées pour choisir les membres qui vont siéger sur le CE. Nous posons la question suivante : Quels critères devriez-vous remplir pour être éligible, en tant que représentant des parents ?

Sur cette question, les données recueillies sont regroupées en deux sous-catégories dans le Tableau 8. Dans la première (Cripa), les propos de tous les parents interrogés (np=8/8) se rejoignent sur les mêmes critères d'éligibilité des parents : « *le seul critère est qu'il faut être parent [...] non enseignant et que ton enfant soit à l'école [...], il n'y a pas d'autres critères* ».

Tableau 8  
Critères d'éligibilité des représentants des parents au sein d'un CE

Catégories	Sous-catégories	Données significatives émergentes	nu	%	np
Critères (Cri)	Principaux critères (Cripa)	Être parent et avoir un enfant à l'école	20/574	3.5	8/8
		Manifester son intérêt ou être proposé par un parent			8/8
	Autres critères (Criaut)	Description du déroulement de l'élection et de ses modalités	24/574	4.2	8/8

Les parents ne mentionnent donc pas les connaissances ou les compétences en éducation comme devant être un critère d'éligibilité et, en cela, ils semblent reconnaître implicitement la légitimité des différences entre les membres d'un CE. Toutefois, au moment des élections les parents intéressés doivent nécessairement poser leur candidature ou simplement être proposé : *« le parent doit d'abord être présent dans l'assemblée et démontrer son intérêt pour le monde scolaire et pour les jeunes [...] ; il peut également être proposé par quelqu'un dans l'assemblée »*. Dans la deuxième sous-catégorie (Criaut), on peut remarquer également que tous les parents se sont donnés la peine de décrire le déroulement de l'élection ainsi que ses modalités ; cette description même si elle n'est pas considérée dans l'interprétation, fournit des renseignements importants quant au déroulement des élections des parents membres.

Il est à remarquer que ce processus semble être le même dans tous les CE, ainsi que le démontre le nombre des parents (np=8/8) abordé ce sujet. Cette deuxième sous-

catégorie est retenue ici uniquement dans le but de distinguer les critères du processus électoral au sein d'un CE.

#### 4.2.2 Nature du pouvoir exercé au sein du CE : Perception des parents (Per).

Notre interrogation auprès des sujets prenait la forme suivante : Vous êtes parent, membre du CE. On dit des parents que la Loi 180 (LIP) leur donne le pouvoir de décider sur un ensemble de « sujets » importants concernant tous les aspects de la vie de l'école. Comment voyez-vous cette position, ce pouvoir qui vous est ainsi reconnu ? Autrement dit : quelle est votre perception de ce pouvoir, au niveau de son exercice ?

Les informations recueillies des parents sur cette question sont variées et se recoupent sur certains sujets ; ce qui permet de relever deux catégories de données différentes (la perception des parents et l'influence, qui sont présentées dans deux tableaux différents), à l'intérieur desquelles sont identifiées également deux sous-catégories pour chacune. Dans la première catégorie « perception des parents », présentée au Tableau 9, sept parents sur les huit interrogés ont le sentiment qu'ils n'ont pas de pouvoir, qu'ils ne sont pas décisionnels au sein du CE (Perspp) et que c'est le directeur et ses enseignants qui contrôlent tout : *« A ma connaissance, à mon avis, nous on se prononce là-dessus, mais on n'est pas décisionnels [...] ; on n'est plutôt des marionnettes là-dedans [...] ; « ... entre ce qui est écrit et ce qu'on vit, ce n'est pas pareil [...] » ; « [...] moi je ne pense pas vraiment que les parents ont le pouvoir, c'est peut-être des pouvoirs écrits sur papier, mais dans la réalité, euh, je ne sais pas vraiment, je ne suis pas sûre, car tout est décidé à l'avance [...] ».*

Tableau 9

Nature du pouvoir exercé au sein d'un CE : Perception des parents

Catégories	Sous-catégories	Données significatives émergentes	nu	%	np
Perception du pouvoir (Per)	Ne sont pas décisionnels (Perspp)	Sentiment qu'ils ne sont pas décisionnels, n'ont pas de pouvoir	32/574	5.6	7/8
		Sentiment d'incompétence sur des sujets spécialisés			6/8
	Sont consultés (Perspc)	Sentiment qu'ils sont plutôt à la fois consultés et dominés	21/574	3.7	7/8

Dans le même ordre d'idées, six parents sur huit s'estiment incompetents sur des sujets spécialisés, c'est-à-dire des sujets d'ordre pédagogiques ou d'ordre budgétaire, simplement parce que ce n'est pas leur domaine d'expertise : « *Nous on est là comme des acteurs secondaires, OK?, on va participer mais c'est le directeur qui va arriver, il va dire : bon là-dessus il faut qu'on prenne un vote ; je ne vais pas vérifier dans mes notes si effectivement là on doit voter [...] » ; « [...] c'est le directeur et les enseignants qui maîtrisent tout » ; « ...nous on est là juste pour approuver ce qu'ils font, ce qu'ils nous présentent [...] ».*

Par ailleurs, leur perception dans la deuxième sous-catégorie « sont consultés » (Perspc), la majorité des parents (7/8) ont le sentiment qu'ils sont plutôt consultés mais tout de même dominés par les membres du personnel de l'école dont le directeur et les enseignants. Pour ces parents, le CE fonctionne comme au temps du conseil d'orientation

et du comité d'école. « *De la façon dont on fonctionne présentement, je pense qu'on est plutôt consultés comme à l'époque du conseil d'orientation, rien n'a changé [...]* » ; « *[...]on ne décide pas nous autres même là, mais on approuve souvent des choses qui décidées d'avance par la direction et les professeurs [...]* » ; « *... je perçois, je sens, c'est le pouvoir qu'on est consultés beaucoup plus qu'auparavant [...]* ». Émerge de ces propos une claire perception par les parents de ne pas posséder toutes les clefs du pouvoir au sein du CE.

#### 4.2.3 Nature du pouvoir exercé au sein du CE : Influence (Inf).

Répondant à la même question sur leur perception de l'exercice du pouvoir au sein d'un CE, les parents ont évoqué aussi dans leurs propos (Tableau 10) la question de l'influence (Inf). Six parents sur huit affirment ouvertement subir l'influence incontestable de la direction d'école (Infdire) sur l'ensemble du CE, tout simplement parce que cette dernière maîtrise bien tous les dossiers de l'école et que c'est le directeur qui présente la plupart des propositions qui y sont débattues et discutées : « *Bon, je ne peux pas dire qu'on a tout le pouvoir là, le directeur lui a le pouvoir suprême-là, autrement dit là [...]* ». Les parents reconnaissent par là le lien qui unit influence et expertise.

Les mêmes parents (7/8) pensent également que le pouvoir (sous la forme de l'influence) s'exerce à la fois par la direction de l'école et par les représentants des professeurs (Infdens). Cette perception est renforcée par le fait qu'il semble y avoir des

réunions de concertation entre les membres du personnel et de la direction à la veille des réunions du CE.

Tableau 10

Nature du pouvoir exercé au sein d'un CE : Influence

Catégories	Sous-catégories	Données significatives émergentes	nu	%	np
Influence (Inf)	Influence du directeur (Infdire)	Influence du directeur sur l'ensemble du CE	16/574	2.8	6/8
	Influence du dir. et des enseignants (Infdens)	Influence à la fois du directeur et des enseignants sur l'ensemble du CE	46/574	8.0	7/8

Au dire des parents ces réunions de concertation portaient sur certains sujets pour lesquels les enseignants et la direction souhaitent que la décision leur soit favorable. « *On ne décide pas nous autres même là, mais on approuve souvent des choses qui sont décidées d'avance par la direction et les professeurs [...]* ». Les parents reconnaissent, d'une part, un certain manque de pouvoir et, d'autre part, l'existence d'intérêts communs à certains sous-groupes au sein du CE, sous-groupes qui, par leur position privilégiée, peuvent influencer le cours des événements lors des rencontres du conseil.

#### 4.2.4 Exercice du pouvoir décisionnel : Sujets discutés aux réunions du CE (Suj).

La question posée était : Quels sont les sujets qui reviennent le plus souvent au cours de vos réunions, sujets sur lesquels vous discutez puis vous prenez une décision ?

Les propos recueillis des parents sur cette question ont permis d'identifier deux sous-catégories de sujets les plus abordés ou discutés au cours des réunions des CE : les sujets d'ordre pédagogique (Sujped) et les autres sujets (Sujautr), c'est-à-dire des sujets autres que pédagogiques.

Comme l'indique le Tableau 11, les sujets d'ordre pédagogique sont peu discutés dans les réunions des CE ; parmi ces sujets quelques parents ont nommé la grille des matières (4/8), le nombre d'heures d'enseignement par matière (4/8), la réussite scolaire (3/8) et le régime pédagogique et son application (6/8).

Par contre, des sujets variés d'ordre général ou administratif sont régulièrement abordés et discutés lors des réunions des CE. D'après les données recueillies, les sujets qui reviennent souvent dans cette sous-catégorie sont : les sorties éducatives (8/8), le budget de l'école (8/8), le projet éducatif (7/8), le code de vie de l'école (7/8), le règlement sur la sécurité des élèves (6/8), le plan d'action de l'école (5/8), la place de la religion à l'école (5/8), la politique d'encadrement des élèves (4/8), le service de garde (4/8).

Signalons que la question des bulletins scolaires n'a été citée que par deux parents (2/8), tandis que celles du matériel scolaire, de la publicité à l'école et de la location des locaux de l'école ne sont revenues qu'une seule fois.

Tableau 11  
Exercice du pouvoir décisionnel : Sujets traités aux réunions du CE<sup>1</sup>

Catégories	Sous-catégories	Données significatives émergentes	nu	%	np
Sujets de discussion (Suj)	Sujet pédagogique (Sujped)	Grille horaire des matières			4/8
		N/hres enseignement/matière			4/8
		Réussite scolaire	13/574	2.3	3/8
		Régimes péd. et application			6/8
		Nouveaux programmes			2/8
	Autres sujets (Sujautr)	Sorties éducatives			8/8
		Plan d'action de l'école			5/8
		Règlement de la sécurité			6/8
		Bulletins scolaires			2/8
		Politique d'encadrement			4/8
		Place de la religion à l'école			5/8
		Budget de l'école	71/574	12	8/8
		Projet éducatif			7/8
		Code de vie de l'école			7/8
		Matériels scolaires			1/8
		Publicité à l'école			1/8
		Service de garde			4/8
		Locations des locaux de l'école			1/8

<sup>1</sup> Les entrevues ont été effectuées d'octobre à décembre 2000. Étant donné que l'expérience moyenne de la participation des parents interviewés est de 2 ans, les sujets traités et cités sont ceux qu'ils retiennent pour cette période.



#### 4.2.5 Exercice du pouvoir décisionnel des parents sur des sujets pédagogiques : Bases d'appui aux décisions (Bas).

L'objet de notre interrogation était le suivant : Au cours de vos réunions, vous êtes également appelé comme membre parent, à approuver ou à adopter entre autres des propositions d'ordre pédagogique qui sont soumises par la direction de l'école ou par les représentants des enseignants. Qu'est-ce qui vous aide à donner votre opinion sur ces propositions ? Autrement dit : sur quoi vous basez-vous pour donner votre opinion ?

Les informations recueillies sur cette question sont révélatrices de la réalité et permettent d'identifier deux éléments importants au sujet des bases d'appui aux décisions des parents. En effet, pour pouvoir se prononcer sur des propositions d'ordre pédagogique, la plupart des parents n'ayant pas d'expertise dans ce domaine utilisent deux possibilités, selon les contextes, comme nous l'indique le Tableau 12. Il y a des parents qui posent des questions (7/8) sur la proposition et ses éléments : *« Je pense que dans un premier temps il faut poser des questions parce qu'on n'est pas des spécialistes [...], puis on essaie de comprendre le mieux qu'on peut [...] »*; *« il faut absolument poser des questions sur la raison d'être de certaines propositions [...] »*, ou simplement, ils demandent des explications pour comprendre (7/8) avant de faire leur choix. *« Tout ce qu'on fait, c'est qu'on demande au directeur ou aux enseignants qui sont là de nous expliquer, et ils nous expliquent [...] »*; *« ... on ne s'en cachera pas, c'est les gens qui vivent le plus dans les bâtiments qu'on appelle l'école (...); c'est à eux qu'on va demander de l'information additionnelle [...] »*.

Tableau 12

Exercice du pouvoir décisionnel sur des sujets pédagogiques :

## Bases d'appui aux décisions

Catégories	Sous-catégories	Données significatives émergentes	nu	%	np
Bases d'appui aux décisions (Bas)	Questions (Basques)	Poser des questions	32/574	5.6	7/8
		Utiliser de son expérience			2/8
		Demander des explications pour comprendre			7/8
	Confiance (Basconf)	Faire confiance au directeur et enseignants	11/574	1.9	4/8
		Faire confiance et se rallier aux personnes influentes			5/8

Deux parents sur huit utilisent leur expérience (formation en enseignement, participation dans les comités d'école). « *Mon expérience professionnelle, universitaire, je suis quand même passée par l'éducation et je suis parent [...]* ».

Par rapport à certaines propositions strictement pédagogiques, quelques parents (4/8) font simplement confiance aux membres du personnel de l'école représentés au CE, ils se rallient souvent aux personnes les plus influentes (5/8). « *Nous, c'est sûr qu'on se réfère beaucoup aux enseignants qui sont là au CE et au directeur [...]* » ; « *c'est sûr qu'on ne va pas refaire tout le débat sur toutes les choses (...), il faut faire confiance* » ; « *je pense qu'il faut qu'il y ait un climat de confiance [...]* ». Les personnes les plus influentes peuvent être le directeur d'école, les enseignants et quelque fois, le(la) président(e) du conseil d'établissement qui, du reste, est plus souvent en contact avec

l'école pour préparer les réunions et recueillir des informations. « *J'approuve le choix des professeurs dans le choix d'un livre [...] ; ce n'est pas nécessairement par consensus que nous décidons, fait qu'à un certain moment on se rallie à la majorité ou aux personnes influentes [...]* ». Il y a donc ici une double reconnaissance, d'abord de l'expertise du personnel des écoles et, ensuite, de la légitimité des initiatives qu'ils prennent en regard de certains thèmes d'ordre pédagogique. Ces résultats confirment également

#### 4.2.6 Exercice du pouvoir décisionnel sur des sujets spécialisés : Difficultés rencontrées (Dif).

Nos sujets ont dû répondre à ce qui suit : Lorsque vient le temps de donner votre opinion pour influencer (au besoin) les autres à considérer ce que vous pensez être la meilleure décision à prendre, sur une proposition d'ordre pédagogique par exemple, rencontrez-vous des difficultés ? Si oui, lesquelles ?

Les parents éprouvent beaucoup de difficultés dans l'exercice de leur pouvoir décisionnel par rapport à certains sujets spécialisés. Le Tableau 13 rapporte les données recueillies au sujet de ces difficultés qui sont regroupées en trois sous-catégories dont la première qui mentionne celle au niveau de la compréhension (Difcomp). La compréhension des parents semble très limitée par rapport aux sujets d'ordre pédagogique (7/8), au budget (7/8), à la Loi sur l'instruction publique reformée (LIP, Loi 180) (4/8) et par rapport au langage éducatif auquel la plupart d'entre eux ne sont pas familiers (4/8).

Tableau 13

Exercice du pouvoir décisionnel sur des sujets spécialisés :

## Difficultés rencontrées

Catégories	Sous-catégories	Données significatives émergentes	nu	%	np
Difficultés rencontrées (Dif)	Compréhension (Difcomp)	Compréhension de la loi			4/8
		Compréhension des sujets pédagogiques			7/8
		Compréhension du langage éducatif	21/574	5.6	4/8
		Compréhension du budget			7/8
	Compétence, habiletés (Difhabil)	Manque de compétence (expertise) sur des sujets pédagogiques			7/8
		Difficultés d'argumentation sur certains sujets	36/574	6.3	6/8
		Difficulté à poser des questions			4/8
	Autres difficultés (Difautre)	Manque de temps pour lire les documents reçus, abondance de lecture			4/8
		Sous-information	18/574	3.3	6/8
		Problème de temps (disponibilité) surcharge			6/8

Les citations précédemment évoquées illustrent suffisamment ces difficultés :

« Les parents sont très peu connaissant de leur droit, de leur pouvoir ; on a une méconnaissance de nos possibilités [...] » ; « ce n'est pas quand même facile à comprendre ni à décortiquer souvent des jargons des commissions scolaires et du

surcharge) (6/8) auquel est lié aussi la très faible participation des parents à l'école. « *Les parents sont occupés. Souvent les deux travaillent jusqu'au soir, ça demande beaucoup d'organisation et de disponibilité [...]* »; « *chez nous, il n'y a jamais eu d'élection pour les parents membres du CE, parce qu'il faut solliciter, solliciter toujours les parents [...]* ». « *Je pense que les parents n'ont pas d'intérêt ou ils ne veulent pas s'engager dans une cause qui prendrait de leur temps, puis quand ils viennent aux réunions ils sont souvent sollicités [...]* ».

D'après les parents, tous ces éléments constituent des difficultés majeures qui les empêchent de participer comme il faut dans les débats devant aboutir à des décisions sur certaines propositions présentées au conseil d'établissement.

#### 4.2.7 Conditions de l'exercice du pouvoir décisionnel par les parents au sein d'un CE

Sur ce thème, notre question prenait la forme suivante : D'après-vous, en tenant compte de votre expérience au sein d'un CE, quelles seraient les conditions idéales pour que les parents parviennent à jouer pleinement leur rôle (exercice du pouvoir décisionnel dans tous les domaines relevant de leur pouvoir) au sein d'un CE ?

Les données issues de cette question et qui sont subdivisées en trois sous-catégories sont rapportées au Tableau 14. Compte tenu des difficultés que les parents éprouvent dans l'exercice du pouvoir décisionnel au sein des CE, la première grande condition qu'ils posent est la participation des parents. La majorité des parents interrogés souhaitent : une plus grande participation des parents (8/8), des parents dynamiques et intéressés; acceptant de donner plus de leur temps pour l'école (6/8).

Tableau 14

Conditions de l'exercice du pouvoir décisionnel par les parents au sein du CE

Catégories	Sous-catégories	Données significatives émergentes	nu	%	np
Conditions de l'exercice du pouvoir décisionnel par les parents (Con)	Participation des parents (Conparpa)	Souhait d'une plus grande participation des parents	40/574	7,0	8/8
		Intérêt et désir à susciter chez les parents			6/8
		Des parents dynamiques et intéressés, acceptant de donner plus de leur temps			6/8
	Formation et information (Confoinf)	Avoir des parents outillés	41/574	7.1	7/8
		Donner de la formation et suffisamment de l'information aux parents			8/8
		Travailler en comité ou en sous-comité avec les enseignants			2/8
		Inviter au besoin des experts pour certains sujets (pédagogie, budget, éducation)			3/8
	Autres conditions (Conautre)	Les parents doivent lire les documents qu'ils reçoivent	20/574	3.5	5/8
		Aller chercher des infos à l'école			4/8

Pour ce faire, il est plus qu'indispensable de susciter l'intérêt et le désir de participer chez les parents, à travers des grandes occasions autres que celles liées à l'école. *« Je souhaite que les parents soient plus intéressés simplement, qu'ils comprennent leur rôle que les autres ont à jouer ; que ce n'est pas un rôle de simple figurant, c'est vraiment un rôle de participant [...] ».* *« Il faut que les parents soient disponibles et nombreux à participer [...] ».*

La deuxième condition est relative à la formation et à l'information à donner aux parents. À ce sujet, les parents souhaiteraient avoir parmi eux (au niveau de chaque conseil) des membres outillés (7/8), c'est-à-dire, formés et suffisamment informés (8/8) de tout ce qui se passe dans le système scolaire et surtout à l'école par rapport aux CE respectifs. « *Je pense que ce serait intéressant d'avoir parmi nous des parents outillés, formés et qui ont des expériences variées dans certains domaines [...]* » ; « *[...] au besoin, nous irons chercher des experts en éducation, en comptabilité, en enseignement pour comprendre certaines propositions qui nous sont présentées je pense que ce serait intéressant d'avoir parmi nous des parents outillés, formés et qui ont des expériences variées dans certains domaines [...]* ». Cette condition importante leur permettrait de participer en responsable aux décisions qui se prennent au CE. Par contre, un parent a estimé que le fait de chercher à tout prix des parents qui ont une certaine expertise exclurait bien d'autres qui auraient l'intérêt de participer. Cette façon de procéder entraverait le caractère démocratique en vigueur dans les CE.

Deux parents sur huit souhaitent que les parents travaillent en comité ou en sous-comité avec les enseignants sur certaines questions importantes. De même, des experts dans certains domaines comme la pédagogie, les questions budgétaires, le système d'éducation et la Loi sur l'instruction publique, pourraient être invités occasionnellement et au besoin par les parents pour les aider, faute de la présence de parents experts, dans la prise de certaines décisions (3/8). Ces experts se réuniraient avec les parents concernés en dehors des réunions des CE, afin d'obtenir des éclaircissements et conseils sur des sujets précis.

Enfin, si les parents membres veulent être informés à temps sur ce qui se passe à l'école ou au niveau du système éducatif dans son ensemble. Ils doivent lire régulièrement tous les documents qu'ils reçoivent (5/8) ; ils doivent s'efforcer également d'aller chercher assez souvent des informations à l'école (4/8). Partant, les difficultés liées à la sous-information seraient certainement réduites.

#### 4.3 Interprétation des Résultats

Cette section du quatrième chapitre est consacrée à l'interprétation des résultats à la suite de l'analyse des données. Nous rappelons d'abord brièvement l'objet de la recherche puis, nous décrivons les procédures d'interprétation retenues. Les résultats sont interprétés et discutés à la lumière du cadre de référence et des questions de recherche. Des observations et constats généraux issus de cette interprétation terminent ce chapitre.

##### 4.3.1 Rappel de l'objet de la recherche.

Nous rappelons que l'objet de cette recherche qui porte sur l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un conseil d'établissement était de comprendre le vécu du pouvoir décisionnel exercé par les parents au sein d'un conseil d'établissement, d'analyser la perception des parents quant à l'exercice du pouvoir décisionnel qu'on leur a octroyé de manière générale et en particulier sur des sujets d'ordre pédagogique, et enfin, à définir les conditions de l'exercice de ce pouvoir décisionnel.



#### 4.3.2 Interprétation et discussion des résultats.

Les données sont interprétées et discutées par catégorie et ce, en regard des cadres de référence. Pour faciliter la compréhension et l'interprétation, la question et l'objectif de recherche s'y rapportant sont rappelés pour chaque catégorie.

La question sur les critères d'éligibilité des parents membres au sein d'un conseil d'établissement visait à vérifier si dans le processus électoral l'expertise ou la compétence des candidats dans certains domaines était prise en compte, étant donné que l'exercice du pouvoir décisionnel dans un domaine aussi spécialisé qu'est l'éducation requiert des connaissances qui y sont reliées, tel que le souligne Jacques (1986) dans sa théorie de pouvoir et de son exercice. Les données recueillies à ce sujet montrent plutôt le contraire. « *Être parent et avoir un enfant qui fréquente cette école, puis se présenter en exprimant son intérêt pour l'école* » est le principal critère mentionné par la majorité des parents. Cette situation n'expliquerait-elle pas quelques unes des difficultés rencontrées par les parents dans l'exercice de leur pouvoir ?

Nous estimons suite à ces résultats que, les parents risquent à certaines occasions de se voir réduits au simple rôle de figurants et ainsi passer à côté de leur véritable rôle de participants. Il serait peut-être important que les parents qui siègent dans un CE possèdent des connaissances nécessaires dans un des domaines pour lesquels ils sont appelés à prendre des décisions. En fait, nous nous référons ici à un principe à la base de l'émergence des démocraties dès le XVIII<sup>e</sup> siècle à savoir que, pour être en mesure d'exercer pleinement son pouvoir, le « peuple » doit posséder les connaissances et les compétences nécessaires pour faire un choix « éclairé ».

À propos de la perception du pouvoir exercé au sein d'un CE par les parents, le chercheur visait à comprendre la réalité de l'exercice du pouvoir décisionnel telle que perçue et vécue par les parents eux-mêmes. Pendant que leur compétence à décider sur des sujets pédagogiques est remise maintes fois en cause par les autres acteurs du système éducatif, les parents de leur côté décrivent l'insuffisance de leur participation aux décisions qui se prennent sur tous les aspects de la vie de l'école. Les pouvoirs demandés leur ont été octroyés. Sont-ils conscients de leur rôle et de leur pouvoir au sein du CE ? Ont-ils le sentiment d'exercer un pouvoir décisionnel réel ? Ont-ils des habiletés ou des ressources nécessaires pour le faire ? Est-ce le cas de tous les parents ?

Les propos recueillies sur cette grande question permettent de constater que les parents ont le sentiment de ne pas exercer un pouvoir décisionnel au sein du CE. Considérant la direction et les membres du personnel de l'école comme des spécialistes dans ce domaine, les parents estiment que ce sont ces derniers qui contrôlent en premier lieu toutes les décisions qui sont prises lors des réunions du CE, en plus du fait que la plupart des propositions sont préparées par eux. De plus, par rapport aux sujets d'ordre pédagogique, budget et autres, les parents eux-mêmes se disent peu compétents dans ces domaines, d'autant plus qu'ils reconnaissent leur manque de connaissances, de formation et d'informations rattachées à ces mêmes domaines.

Malgré la différence d'approche théorique et méthodologique, ces résultats, dans l'ensemble corroborent ceux de Tremblay (1977), Divay et Godbout (1979) et de Georgeault et Simon (1980) sur cette question de pouvoir des parents membres des comités d'écoles. Par rapport aux sujets d'ordre pédagogique, Comeau et Salomon

(1994) mentionnaient déjà le désintérêt des parents dans ce domaine (p.14). Ce qui confirme encore une fois le problème. Dans l'ensemble, on peut se permettre d'affirmer que la situation n'a pas beaucoup changé pour les parents membres depuis les comités antérieurs, malgré l'adoption de nombreuses Lois favorisant davantage leur participation.

Les difficultés rencontrées par les parents au niveau de la compréhension du langage éducatif, de la loi, des sujets pédagogiques, du budget mais aussi les difficultés liées à l'argumentation en discutant les propositions, comme nous indiquent les résultats justifient leur sentiment de relative incompetence. Cette situation vécue par les parents dans les conseils d'établissement fait écho aux théories du pouvoir et de son exercice telles que soulignées dans le cadre de référence de la présente recherche. Un pouvoir n'est réel que s'il est exercé et cet exercice n'est possible que si les acteurs possèdent les ressources (relations, connaissances, compétences, réseaux, etc.) nécessaires. (Crozier et Friedberg, 1977; Jacques, 1986). Ces ressources permettent d'influencer l'agenda des réunions et les résultats des débats. Elles permettent aussi de poser des questions pertinentes lors des discussions devant aboutir à des décisions. Par conséquent, si les parents des CE veulent pleinement participer aux décisions, ils doivent passer par ces exigences.

Les conditions d'exercice du pouvoir décisionnel proposées par les parents semblent à la fois réalistes et cohérentes, en regard de la réalité qui se vit sur le terrain. D'abord, pour trouver des parents « experts » ou « spécialistes » dans certains domaines, il faut qu'il y ait une grande participation des parents dans les réunions afin d'ouvrir à une large possibilité de choix. Il faut souligner ici que ce souhait est souligné dans toute

la littérature québécoise sur la participation des parents, mais là encore la situation n'a pas évoluée. Mais comment résoudre l'épineuse question de disponibilité et de temps des parents qui travaillent ? Comment parvenir, dans ces conditions, à susciter l'intérêt et le désir des parents à s'impliquer ? Comment organiser des séances de formation à donner aux parents dans ce contexte-là, quand on sait également que la participation d'un parent n'est liée qu'à la présence de son enfant à l'école ?

En outre, parlant de la formation, l'enquête réalisée en 1999 par le MEQ<sup>2</sup> montre que 95% des parents (706 écoles) affirment avoir participé à la session de formation du MEQ, et 42,5 % des membres de FCPPQ (1117 écoles) ont participé à des sessions de formation au cours de l'année scolaire (p.30 et 35). Cependant, les difficultés demeurent et les parents continuent à réclamer une formation. Ce qui nous fait penser que la formation qu'ils reçoivent est insuffisante, comme le démontrent déjà les résultats des expériences antérieures soulignés par Henripin et Ross (1976), Comeau et Salomon (1994), Divay et Godbout (1979), etc. Il y a lieu alors de se questionner : quel type de formation pourrait combler la carence des parents au niveau de certaines compétences ? Est-ce une formation universitaire comme la suivent les futurs enseignants ? Où simplement la formation pour comprendre la loi et le processus décisionnel ?

Comme on peut le constater, la question du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un CE est chose complexe. Malgré les intentions des législateurs de démocratiser et de décentraliser la gestion de l'éducation, demeurent donc des problèmes importants que les nouvelles structures mises en place ne semblent pas avoir réglé. Entre le principe

et le fonctionnement vient se glisser la réalité du terrain, réalité qui nous rappelle qu'il ne suffit pas de mettre sur pied des structures et y insérer des acteurs, encore faut-il s'assurer que ceux-ci puissent être en mesure d'exercer pleinement leur mandat.

---

<sup>2</sup> C'est à la fin de notre recherche que nous avons pris connaissance de ce document du MEQ. Raison pour laquelle il n'est pas mentionné dans les deux premiers chapitres de cette recherche.

## Conclusion

La Loi 180 (LIP) a octroyé aux parents, par le biais du conseil d'établissement, le pouvoir de décider sur tous les aspects entourant la vie de l'école (Assemblée Nationale du Québec, 1998 ; MEQ, 1997). L'exercice de ce pouvoir décisionnel sur des sujets relevant de l'expertise professionnelle de l'école fait l'objet de nombreuses critiques de la part de certains acteurs du système éducatif qui estiment que les parents ne sont pas compétents dans ce domaine.

Cette recherche qualitative visait à analyser la perception qu'ont les parents eux-mêmes de ce pouvoir et de son exercice réel, dans le domaine précité et à définir les conditions de l'exercice de ce pouvoir. Est-ce que les critiques faites aux parents sont fondées d'après les parents eux-mêmes ? Comment les parents perçoivent-ils l'exercice de leur pouvoir décisionnel, notamment sur des sujets d'ordre pédagogique ? Quels problèmes y rencontrent-ils ? D'après eux, quelles seraient les conditions effectives pour que les parents membres parviennent à jouer pleinement leur rôle dévolu par la loi ? Telles sont les principales questions auxquelles cette recherche a tenté de répondre, à la suite des objectifs visés.

Ayant atteint ses objectifs, cette étude offre plusieurs éléments pour la compréhension du vécu de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un CE. D'abord, tout en confirmant dans une certaine mesure les critiques faites à leur égard, les résultats révèlent que les parents interrogés considèrent qu'ils ne possèdent pas la compétence nécessaire pour se prononcer sur des sujets d'ordre pédagogique préparés et

proposés pour la plupart par l'équipe-école représentée au conseil d'établissement. En effet, si le pouvoir des parents est légitimé par la loi, son exercice serait limité par le manque d'expertise pédagogique qui ne leur permet pas de justifier leur choix, ni de poser des questions pertinentes. Cette réalité explique certaines difficultés éprouvées par les parents membres, notamment au niveau de l'argumentation de leur choix, de la compréhension de certains sujets proposés.

De plus, selon la perception globale du pouvoir, les résultats révèlent aussi que les parents n'exercent pas de pouvoir décisionnel réel ; ces derniers ont plutôt le sentiment qu'ils sont à la fois consultés et dominés par la direction de l'école et par les représentants des enseignants qui du reste, exercent une influence considérable sur l'ensemble du CE comme c'était en partie le cas dans les instances antérieures.

Par ailleurs, si certains parents déplorent cette situation, d'autres par contre, tout en reconnaissant leur peu de compétences, la considèrent comme normale parce que « *Le conseil d'établissement, c'est d'abord l'affaire des gens qui vivent le quotidien de l'école* », soulignent-ils. Semble se profiler ici une problématique que nous qualifierions par l'expression suivante : « À qui appartient la chose éducative » ? En effet, on peut se demander s'il n'y aurait pas ici une certaine incompréhension du mouvement de démocratisation de la gestion de l'éducation.

Pour remédier à cette situation, les parents estiment que l'accès à l'information et la formation leur serait un atout indispensable pour jouer pleinement leur rôle dévolu par la loi. De même, ils souhaiteraient avoir parmi eux des parents outillés, c'est-à-dire, des spécialistes dans le domaine de l'éducation (enseignement et gestion) et même en



comptabilité, un autre élément qui s'y ajoute. Pour y parvenir, une plus grande participation des parents est souhaitée. Mais l'épineuse question de la disponibilité et du temps des parents demeure en entier. En conséquence, compte tenu déjà de la très faible participation des parents dans les assemblées annuelles au cours desquelles se tiennent les élections, nous croyons qu'il est pratiquement impensable de fixer des critères d'éligibilité autres que ceux mentionnés par les parents ; autrement, il n'y aurait pas de candidats.

Cette situation pose le problème de la nécessité de l'exercice du pouvoir décisionnel par les parents, notamment sur des questions d'ordre pédagogique. Est-il vraiment opportun d'attribuer des pouvoirs décisionnels sur des sujets qui relèvent de l'expertise pédagogique de l'école ? Il apparaît nécessaire de tenir un débat public à ce sujet et une autre étude auprès des acteurs du système éducatif et des parents pourrait tenter d'apporter un éclairage sur cette question.

La présente étude peut avoir des retombées intéressantes autant sur le plan de la recherche qu'au niveau des parents dans les conseils d'établissement. Sur le plan de la recherche, il existe une abondante littérature sur la participation des parents à l'école. Toutefois, peu de travaux ont été réalisés jusqu'ici sur l'exercice du pouvoir décisionnel des parents dans ses fondements. La contribution de cette étude réside dans l'analyse du vécu de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein des CE, tant elle a permis d'y distinguer et de mettre en exergue la notion du pouvoir dans ces deux dimensions essentielles à savoir, l'autorité (pouvoir légal et formel) et l'influence (pouvoir de l'expert, pouvoir informel), cette dernière étant considérée logiquement comme

l'exercice du pouvoir par excellence selon Jacques (1996). Elle permet de comprendre également que, dans le contexte de cette étude, parler de pouvoir, c'est référer davantage à l'influence que les gens parviennent à exercer plutôt qu'au pouvoir attribué par une disposition légale. D'autres recherches sur le même thème pourraient s'en inspirer.

En ce qui concerne les parents, elle pourrait servir d'outil de réflexion et de conscientisation par rapport au rôle qu'ils ont à jouer dans leur participation dans des instances décisionnelles des établissements scolaires.

Concernant les limites de cette recherche, nous sommes conscient que l'échantillon, soit huit parents, n'est pas représentatif de l'ensemble des parents membres des conseils d'établissement que compte la Province de Québec et que les résultats obtenus ne peuvent être généralisés qu'avec une extrême prudence. Néanmoins, nous croyons que ces résultats sont révélateurs d'une certaine réalité vécue actuellement par les parents dans les conseils d'établissement, compte tenu de la diversité des participants choisis dans six écoles différentes, de niveau primaire et secondaire, dans deux régions distinctes. De même, des entretiens informels tenus avec des personnes ressources comme des présidents et présidentes des CE permettent de penser que les informations recueillies reflètent une certaine réalité. D'ailleurs, les résultats obtenus dans cette étude corroborent presque étroitement ceux des études antérieures sur la participation des parents au Québec, comme nous venons de le constater dans l'interprétation des données, malgré la différence d'approche et le fait que l'objet n'est pas la participation mais l'exercice du pouvoir décisionnel des parents.

Notre recherche dont l'échantillon comprend des femmes et des hommes n'a pas tenu compte du facteur « sexe », bien que Kanter (1977) et d'autres ont démontré que les femmes avaient une conception particulière à l'égard du pouvoir. En effet, les critiques exprimées quant à l'attribution des pouvoirs décisionnels aux parents ne tiennent pas compte de genre. Kanter est donc cité dans cette étude uniquement pour sa définition du pouvoir. Une autre étude pourrait s'intéresser à ce facteur au besoin, selon le contexte.

Certes, il reste beaucoup de chemin à parcourir pour comprendre toute la complexité de l'implication des parents à l'école. D'abord, pour valider et généraliser les résultats, on pourrait étendre cette étude sur l'ensemble des conseils d'établissement du Québec. Ensuite, certaines questions soulevées par les résultats de cette étude doivent être davantage explorées, notamment quant aux raisons de la très faible participation des parents aux conseils d'établissement malgré leur pouvoir et rôle accrus, au type de formation à donner aux parents siégeant au conseils d'établissement et, enfin, à l'opportunité d'attribuer des pouvoirs décisionnels dans le domaine pédagogique.

En terminant, nous insistons sur l'importance de la participation d'un plus grand nombre de parents dans les écoles et lors des élections des parents membres. Nous insistons aussi sur la prise en compte du critère de « compétence » ou « d'expertise » dans un domaine requis, si vraiment ces derniers tiennent à exercer leurs pouvoirs tel qu'ils le souhaitent. Un projet pilote de formation de parents pourrait être envisagé pour les entraîner à l'exercice du pouvoir décisionnel. Il s'agirait notamment d'organiser des ateliers pratiques de simulation d'une réunion de CE, dont le but serait d'initier les parents à poser des questions pertinentes, à intervenir par rapport aux différentes

propositions qui leur seraient présentées, car nous croyons que la simple formation à la connaissance et à la compréhension de la Loi 180 telle qu'elle se fait actuellement s'avère insuffisante, ainsi que l'ont montré les recherches sur les comités antérieurs.

Enfin, nous espérons que cette recherche pourra être utilisée comme outil de sensibilisation auprès des parents impliqués dans les établissements scolaires, afin qu'ils prennent conscience de leur rôle et l'assument en conséquence, selon leur souhait, pour un meilleur avenir de l'école et des enfants.

## Références

- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Les Éditions CEC Inc.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou (Québec) : Les Éditions CEC Inc.
- Assemblée Nationale du Québec (1998). *Loi sur l'instruction publique (Loi 180)*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Assemblée Nationale du Québec (1997). *Projet de Loi n°180. Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Assemblée Nationale du Québec (1971, 1972, 1978, 1979, 1985, 1997). *Lois du Québec*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Bacharach, S. B., et Lawler, E. (1980). *Power and politics in organizations*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Baker, A. J. L. & Soden, L. M. (1998). The challenges of parent involvement research. *ERIC/CUE. Digest*, 134.
- Bédard-Hô, F. (1996). *Partage des pouvoirs et des responsabilités. Éléments de comparaison internationale et canadienne*. Québec : Commission des états généraux sur l'éducation.
- Collerette, P. (1991). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organismes*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Comeau, J. & Salomon, A., (1994). *La participation à l'école : une recherche de sens pour les intervenants*. Québec : Agence d'Arc.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *L'école une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire. Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec : Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE).
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Le Conseil supérieur de l'éducation.
- Crozier, M. (1964). *The bureautic phenomenon*. Chicago : University of Chicago Press.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes dans l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.

- Daunais, J. P. (1984). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioural sciences*, 2, 201-215.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal : Guérin Éditeur.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montreal : McGraw-Hill.
- Després-Poirier, M (1999). *Le système d'éducation du Québec* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Dion, L. (1972). *Dynamique de la société libérale*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Divay, G., Godbout, J. (1977). *Décentralisation en pratiques : quelques expériences montréalaises, 1970-1977*.
- Emerson, R. M. (1962). Power-dependance relations. *American Sociological Review*, 27, 31-41.
- Etzioni, A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations*. New York : Free Press.
- Fédération des Comités de Parents de la Province du Québec (FCPPQ) (1997). *Progression ou régression de la participation parentale? Résumé du mémoire sur l'avant projet de loi présenté à la commission de l'éducation*. Québec : FCPPQ.
- Fédération des Comités de Parents de la Province du Québec (FCPPQ) (1996). *Rapport d'étude sur l'exercice des mandats du comité d'école et du conseil d'orientation*. Québec : FCPPQ.
- Fortin M. F.(1996). *Le processus de la recherche. De la conception à la réalisation*. Québec : Décarie Éditeur.
- Fortin, P. (1998). « C'est bien que les écoles se prennent en main ». *Le point en administration scolaire* n°(1), Mai, pp. 10-11.
- French, J., & Raven, B. (1959). The basis of social power. Dans C. Cartwright (Éd.), *Studies in Social Power*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.

- Georgeault, P., Sylvain, L. (1980). *La participation des parents dans les comités d'école : synthèse du rapport*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Gilles, H. (1998). *Parent engagement as a school reform strategy*. New York, NY : Clearinghouse on Urban Educational.
- Harchar, R. L. (1993, Avril). *Collaborative power : A grounded theory of administrative instructional leadership in the elementary school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association, Atlanta, GA.
- Harvey, C. (1999, Mars-Avril). Les conseils d'établissement en période de rodage. *Nouvelles CEQ*, 20(2), 10-12.
- Henripin, M., Ross, V. (1976). *Les parents à l'école : ils font quoi? Dans quelles limites? Pourquoi et vers qui?*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Jacques, J. (1986). Le pouvoir. Dans N. Côté, H. Abravanel, J. Jacques, & L. Bélanger (Éd.), *Individu, groupe et organisation* (pp. 278-306). Québec : Gaétan Morin Éditeur.
- Kanter, R.M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York : Basic Inc.
- Karlsson, J. (1997). *Partnerships in current government education and training policy and practice*. ERIC. ED417469.
- Koffi, V., & Laurin, P. (1997). Pouvoir des directeurs d'école et des enseignants. Dans L. Corriveau, & M. St-Germain (Dir.), *Transformation des enjeux démocratiques en éducation* (pp. 205-233). Québec : Éditions Logiques.
- Koffi, V., Laurin, P., & Moreau, A. (1998). *Quand l'école se prend en main*. Québec : Presse Universitaire du Québec.
- Kohl, P. L. (1992). Sharing the power : fact or fallacy? *Action-in-teacher education*, 4(3), 29-36.
- Landry, S. (1998). Le dualisme du pouvoir : mythe ou réalité ? Dans A. Savoie (Dir.), *Leadership et pouvoir ; équipes et groupes. Collection : Gestion des paradoxes dans les organisations Tome 4*. (pp. 101-108). Québec : Presses Inter Universitaires.
- Laurin, C. (1982). *Une école communautaire et responsable*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec. Coll. L'École.



- Laurin, P. (1989). *Le pouvoir des administrateurs scolaires au Québec : la réalité*. Sainte-Foy : Association des cadres scolaires du Québec.
- Lawrence P. R., & Lorsh J.W. (1973). *Adapter les structures de l'entreprise*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Leclerc, C. (1998). Quatre visions du pouvoir dans les groupes restreints. Dans A. Savoie (Dir.), *Leadership et pouvoir ; équipes et groupes. Collection : Gestion des paradoxes dans les organisations Tome 4*. (pp.75-87). Québec : Presses Inter Universitaires.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lemieux, V. (1989). *La structuration du pouvoir dans les systèmes politiques*. Ste-Foy : Presse Universitaire du Québec.
- Loriot, G. (1992). *Pouvoir, idéologies et régimes politiques*. Québec : Éditions. Études Vivantes.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B (1991). *Analyse de données qualitatives. Recueil de nouvelles données*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation (1963-1966). *Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province du Québec*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1977). *L'enseignement primaire et secondaire : Le Livre vert*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Les conseils d'établissement. Regard sur une première année de fonctionnement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mintezberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Montréal : Éditions d'Organisations.

- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (6<sup>e</sup> éd.). Paris : Les Éditions Sociales Françaises.
- Organisation de coopération et de développement économique. OCDE. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée à l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Mai
- Peabody, R. L. (1964). *Organizational theory : Superior-subordinate relationships in three public service organizations*. New York : Atherton.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organization*. Marshfield, Mass.: Pitman.
- Picard, J. P. (1983). *Les parents dans l'école... du rêve au défi*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- Raven, B. H. (1974). A comparative analysis of power preference, Dans J.T. Tedeschi (Éd.), *Perspectives on social power*. (pp. 169-180). Chicago : Aldine.
- Richardson, A. (1992). *The value of participatory decision-making : A collaborative approach*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators, San Diego, CA.
- Rondeau, J. C. (1998). Le partage des pouvoirs entre le ministère, la commission scolaire et l'école. *Le point en administration scolaire*, 1(1), 13-19.
- Savoie-Zack, L. (1989, Avril). *Les conditions de rigueur de la recherche qualitative*. Communication présentée au SORÉAT, Québec.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. The Jossey-Bas Social and behavioural Sciences series. San Francisco (California).
- Schoeb, F. (1998). Le nouveau partage du pouvoir et des responsabilités : des défis à relever. *Le point en administration scolaire*, 1(1), 23-25.
- St-Germain, M. (1997). Du pouvoir de la gestion à la gestion des pouvoirs : le rôle de la clanocratie, Dans L. Corriveau, & M. St-Germain (Dir.), *Transformation des enjeux démocratiques en éducation* (p111). Québec : Éditions Logiques.
- Tremblay, H. (1977). *Communication et participation dans l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'éducation.

- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.
- Vincent, C. (1996a). *Parent Empowerment : Collective Action and Inaction in Education*. Washington, Dc : Falmer Press.
- Vincent, C. (1996b). *Parents and Teachers : Power and Participation*. Bristol, Pen : Falmer Press.
- Weber, M. (1965). *A theory of Social and Economic Organization*. Translate by A.M. Henderson and talcott parsons. Glencoe, Ill, Chicago : Free Press.

## Appendices

## Appendice A

### Protocole d'entrevue

#### Présentation de l'Entrevue aux Parents Participant à la Recherche.

Trois-Rivières, le (mois) 2000.

Bonjour Monsieur, Madame,

Je m'appelle Anselme Mokwety-Alula, je suis étudiant à la Maîtrise en administration scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je fais présentement une recherche sur la perception de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un Conseil d'établissement. Cette recherche se fait sous la direction de Monsieur Stéphane Martineau, professeur au Département des sciences de l'éducation.

Elle vise à comprendre la nature du pouvoir décisionnel exercé par les parents au sein du conseil d'établissement par l'étude de ses éléments; à analyser la perception des parents par rapport au pouvoir décisionnel dans le domaine pédagogique et à définir les conditions de l'exercice de ce pouvoir décisionnel.

Dans ce cadre, je sollicite votre collaboration en tant que représentant(e) des parents au conseil d'établissement de votre école. J'aimerais vous rencontrer en entrevue d'une durée approximative de 20 minutes. Cette entrevue doit être enregistrée afin d'assurer la fidélité et l'exactitude lors de la transcription et de l'analyse des propos tenus.

Les informations ainsi recueillies seront traitées avec grande discrétion et seront soumises à l'éthique sur la confidentialité. De plus, toutes ces données seront à l'usage exclusif de l'étudiant et de son directeur ; elles seront détruites à la fin de la diffusion de la présente recherche.

Tout en comptant sur votre précieuse collaboration et en attendant notre prochaine rencontre pour la réalisation de cette entrevue, je vous prie d'agréer, Monsieur, Madame, l'expression de ma profonde gratitude.

---

Anselme Mokwety-Alula  
Étudiante à la Maîtrise en administration scolaire  
Université Québec à Trois-Rivières  
C.P. 500, Trois-Rivières, Québec  
G9A 5H7  
Tél. (819) 370-1983.  
Courriel : [amokwety@hotmail.com](mailto:amokwety@hotmail.com)

### Contrat de Confidentialité

Trois-Rivières, le (mois) 2000.

Je, soussigné(e), accepte de prendre part à la recherche menée par Anselme Mokwety-Alula portant sur la perception de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un conseil d'établissement. Je consens à l'utilisation des données recueillies, sachant que les informations recueillies seront tenues confidentielles.

---

Je, soussigné, étudiant-chercheur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, m'engage à respecter la confidentialité des données recueillies et à les traiter avec discrétion. Les enregistrements réalisés seront détruits à la fin de la diffusion de la présente recherche.

---

Anselme Mokwety-Alula  
Étudiant à la Maîtrise en administration scolaire.  
Université du Québec à Trois-Rivières  
C.P. 500, Trois-Rivières, Québec  
G9A 5H7  
Tél.(819) 370-1983  
Courriel : [amokwety@hotmail.com](mailto:amokwety@hotmail.com)

## Appendice B



Schéma d'entrevue semi-directive auprès des parents

1. Cela fait déjà combien de temps que vous siégez sur le Conseil d'établissement en tant que représentant des parents ? Et si ce n'est pas une indiscretion, quel est votre travail habituel ?
2. Lors de l'assemblée annuelle des parents, il y a des élections qui sont organisées pour choisir les membres du CE. Quels critères devriez-vous remplir pour être éligible, en tant que représentant des parents?
3. Vous êtes parent, membre du CE. On dit des parents que la Loi 180 leur donne le pouvoir de décider sur un ensemble de «sujets» concernant la vie de l'école. Comment voyez-vous cette position, ce pouvoir qui vous est ainsi reconnu? Autrement dit : quelle est votre perception de ce pouvoir?
4. Quels sont les sujets qui reviennent le plus souvent à vos réunions, sujets sur lesquels vous faites des discussions puis vous prenez une décision?
5. Au cours de vos réunions, vous êtes appelé, comme membre parent, à approuver ou à adopter entre autres, des propositions d'ordre pédagogiques qui vous sont soumises par le (la) directeur(trice) ou par les enseignants(es). Qu'est-ce qui vous aide à donner votre opinion sur ces propositions? Autrement dit : sur quoi vous basez-vous pour donner votre opinion ?
6. Lorsque vient le temps de donner votre opinion pour influencer les autres à considérer ce que vous pensez être la meilleure décision à prendre, sur une proposition d'ordre pédagogique par exemple, rencontrez-vous des difficultés pour le faire ? Si oui, lesquelles?
7. D'après vous, qu'est-ce que ça prend aux parents membres d'un CE pour qu'ils soient en mesure de faire accepter aux autres membres, ce qu'ils considèrent comme étant les meilleures décisions sur des sujets qui leur sont soumis, en particulier des sujets d'ordre pédagogique?
8. Avez-vous autre chose à ajouter?

## Appendice C

Mémoire des parents de la FCPPQ

***Progression ou régression de  
la participation parentale?***

***Résumé du mémoire sur l'avant-projet de loi***

***Présenté à la  
Commission de l'éducation***

***Fédération des comités de parents  
De la province de Québec inc.***

***Septembre 1997***

## ***Progression ou régression de la participation parentale?***

### ***Résumé de la présentation de la FCPPQ à la Commission de l'éducation***

---

La Fédération des comités de parents de la province de Québec est un organisme à but non lucratif qui regroupe environ 40 000 parents bénévoles engagés dans la structure scolaire.

La Fédération a consulté les parents membres des structures dans le réseau scolaire et a tenu compte de leurs avis lors de l'élaboration de son mémoire. Plus de 1 200 comités ont répondu et ont émis leurs opinions sur l'avant-projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique.

Les principaux aspects traités dans le mémoire sont : droit de l'élève, conseil d'établissement, directeur d'école; comité de parents, comité consultatif EHDAA, Ordre des enseignantes et enseignants, Commissaire aux plaintes en matière d'éducation.

La Fédération a réaffirmé l'importance de maintenir le droit de l'élève à l'éducation tant au préscolaire, au primaire qu'au secondaire, et ce, en appliquant le principe de la gratuité scolaire. Ainsi pourrions-nous assurer l'équité des services aux jeunes dans la formation. Ceci s'applique aussi pour le transport scolaire qui subit actuellement une réforme majeure au Québec. L'accès gratuit au transport aux heures d'entrée et de sortie doit être maintenu tout comme les gains obtenus en matière de sécurité des enfants.

La composition du conseil d'établissement, ses fonctions et ses pouvoirs, sont des éléments sur lesquels nous nous sommes particulièrement penchés. Nous croyons qu'il revient d'abord aux parents en assemblée générale de déterminer, s'il y a lieu, d'instituer un ou des conseils d'établissement dans le cas, par exemple, où il existe une multiplicité des programmes offerts dans une école.

Nous tenons absolument à ce que le nombre de membres du conseil d'établissement soit rehaussé pour permettre la représentation égale de toutes les options offertes à l'école et du nombre d'élèves. Les parents doivent y être majoritaires et la présidence doit revenir à l'un d'entre eux.

Les fonctions et les pouvoirs du conseil ont intérêt à être revus pour que les parents soient à tout le moins consultés sur tous les aspects entourant la vie de l'école. À l'heure

actuelle, il existe des failles dans l'avant-projet de loi à l'égard, notamment, des changements à l'horaire habituel ou des déplacements des élèves à l'extérieur de l'école.

Quant aux sommes d'argent recueillies par le conseil d'établissement lors de campagnes de financement, les efforts, le temps et l'énergie des parents ne doivent pas pénaliser l'école dans l'attribution des ressources financières par la commission scolaire. De plus, ces sommes appartiennent aux parents qui doivent avoir la capacité de les gérer à partir d'un fonds autonome et distinct de ceux de l'école.

Concernant le directeur d'école, les parents reconnaissent son imputabilité. Ils considèrent toutefois qu'on lui confie des pouvoirs exclusifs qui peuvent être partagés avec les membres du conseil d'établissement. Nous faisons allusion à la perte du droit de regard des parents sur le choix des manuels scolaires, le matériel didactique, les normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève et les règles de classement des élèves.

Nous réaffirmons notre grande satisfaction au maintien du comité de parents dans la structure proposée ainsi qu'à la reconnaissance de son substitut avec droit de vote. Le comité de parents exerce un rôle fondamental de liaison entre le parent de l'école et la commission scolaire. Toutefois, l'avant-projet de loi laisse planer une ambiguïté sur le lien fonctionnel entre le comité de parents, les parents du conseil d'établissement et ceux de l'école. Il faut valoriser cette instance et prévoir des modifications en conséquence. De plus, il est pertinent qu'un parent d'élève EHDAA siège au comité de parents pour représenter adéquatement tous les élèves EHDAA de la commission scolaire.

Finalement, dans son mémoire, la Fédération recommande de compléter le projet de loi en apportant une attention particulière sur des services à offrir aux parents. D'abord, pour garantir aux parents une formation de haute qualité à leurs enfants, la Fédération réaffirme son appui à la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants.

La Fédération est aussi d'avis que la nomination d'un Commissaire aux plaintes en matière d'éducation protégera les parents contre divers abus ou préjudices qui surviennent dans le milieu scolaire.

### ***Recommandations***

Pour tous ces motifs, la Fédération des comités de parents de la province de Québec :

1. recommande la gratuité des manuels scolaires et du matériel didactique jusqu'à l'âge de 18 ans pour les élèves du secteur régulier et de la formation

professionnelle. Dans le cas des élèves EHDAA, leur droit à l'éducation et à la gratuité scolaire doit être prolongé jusqu'à 21 ans;

2. rappelle de conserver les acquis obtenus dans le transport scolaire à savoir, l'accès à l'école et à la gratuité du service pour les entrées et les sorties des élèves;
3. recommande le respect de l'esprit de l'article 87 de la loi actuelle soit, de maintenir pour l'assemblée des parents la possibilité d'instituer un ou des conseils d'établissement pour chaque immeuble, selon l'évaluation faite;
4. recommande que le conseil d'établissement soit composé de plus de 14 membres;
5. recommande, dans la composition du conseil d'établissement, que les parents soient majoritaires;
6. recommande que la présidence du conseil d'établissement soit assumée d'office par un parent;
7. recommande que le commissaire, élu ou nommé, participe, sur invitation, aux rencontres du conseil d'établissement sur des dossiers qui relèvent de sa compétence, mais sans droit de vote;
8. recommande que le président, ou à défaut le directeur d'école, convoque toutes les réunions;
9. recommande qu'en cas de perte de qualité de parent au sein du conseil d'établissement, que ce représentant demeure en fonction jusqu'à la prochaine assemblée générale annuelle;
10. recommande que le nombre minimal de réunions du conseil d'établissement dans une année soit fixé à 5;
11. recommande que la convocation annuelle des parents de l'école leur soit transmise avec au moins un délai de 4 jours, au lieu de 7 jours à l'avance;
12. recommande qu'un parent désigné par le conseil d'établissement puisse se joindre à la planification des activités éducatives de l'école;
13. recommande le maintien de l'article 78, alinéa 3 de la loi actuelle avec adaptation au conseil d'établissement à savoir : «le conseil approuve la programmation proposée par le directeur de l'école des activités éducatives qui nécessitent un

changement à d'horaire habituel des élèves ou un déplacement de ceux-ci à l'extérieur de l'école»;

14. recommande que les sommes d'argent recueillies par les conseils d'établissement lors des campagnes de financement soient administrées par les parents dans un fonds autonome et distinct et que ces sommes d'argent ne pénalisent pas les écoles lorsque la commission scolaire leur allouera leurs ressources financières;
15. recommande qu'un parent du conseil d'établissement siège au comité de sélection du directeur d'école et du directeur adjoint lorsqu'il s'agit d'un poste permanent ou d'une affectation annuelle;
16. recommande que le conseil d'établissement soit consulté annuellement sur les critères de sélection du directeur d'école et du directeur adjoint;
17. recommande que le libellé du 1<sup>er</sup> paragraphe du 1<sup>er</sup> alinéa de l'article 97 se lise comme suit :  
  
«Dans le cadre du projet éducatif, le directeur d'école adopte les méthodes pédagogiques»;
18. recommande l'approbation du conseil d'établissement sur le choix des manuels scolaires et du matériel didactique, les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève et des règles de classement des élèves;
19. réaffirme sa satisfaction du maintien du comité de parents à la commission scolaire;
20. réaffirme sa satisfaction concernant la nomination d'un substitut au comité de parents avec droit de vote;
21. recommande l'ajout d'un représentant du comité consultatif EHDAA élu par ses pairs ainsi que son substitut au sein du comité de parents;
22. dénonce, dans l'avant-projet de loi, l'ambiguïté du lien fonctionnel entre le comité de parents, le conseil d'établissement et les parents de l'école;
23. accepte le transfert des fonctions du comité de parents au conseil d'établissement au regard de sa consultation sur les modalités d'application du régime pédagogique et des programmes d'études par la commission scolaire et sur les

normes et modalités d'évaluation et d'apprentissage. (art. 193 4° et 8° alinéas). À défaut, nous recommandons le maintien de ces fonctions au comité de parents;

24. recommande la tenue d'une assemblée générale annuelle des parents d'élèves EHDAA pour que ceux-ci élisent, parmi eux, les parents membres du comité consultatif;
25. recommande que les parents membres du comité consultatif EHDAA élisent leur représentant ainsi que son substitut au comité de parents;
26. recommande l'ajout d'un 5° alinéa à l'article 185, à savoir : «un commissaire élu ou nommé en application de la Loi sur les élections scolaires désigné par ses pairs»;
27. recommande l'institution d'un Ordre des enseignantes et des enseignants;
28. recommande la nomination d'un Commissaire aux plaintes en matière d'éducation.